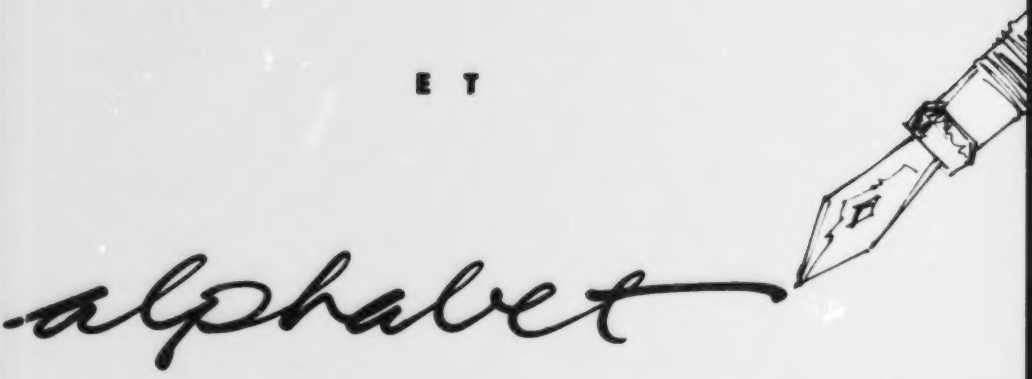
E T



UN REGARD SUR LA QUESTION DES POLITIQUES D'ALPHABÉTISATION ET LA PERSONNE QUI PRÉSENTE UN HANDICAP INTELLECTUEL

L'INSTITUT G. ALLAN ROEHER

91-05293/

ÉTIQUETTE ET ALPHABET:

Un regard sur la question des politiques d'alphabétisation et la personne qui présente un handicap intellectuel

L'INSTITUT G. ALLAN ROEHER

© 1991 par L'Institut G. Allan Roeher

Tous droits réservés. La reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, par photocopies ou par quelconque procédé d'enregistrement, est interdite sans la permission de l'éditeur.

Étiquette et alphabet: un regard sur la question des politiques d'alphabétisation et la personne qui présente un handicap intellectuel

Références bibliographiques comprises
ISBN 0-920121-47-0

Traduction de:

Literacy and labels: A look at literacy policy and people with a mental handicap.

1. Alphabétisation. 2. Handicapés mentaux - Éducation.
I. Institut G. Allan Roeher

LC149.L572 1990 371.92'80444 C90-095052-8

L'Institut G. Allan Roeher
Édifice Kinsmen, Université York
4700, rue Keele
North York (Ontario), Canada M3J 1P3 (416) 661-9611

Directeure de l'Institut:	Marcia H. Rioux
Recherches/rédaction:	Michael Bach
Directrices de la rédaction:	Wanda Taylor
	Giovanna Heffernan
Directrice de production :	Laura Code
Traduction :	Jean LeBlanc
Composition:	Victor Salus

L'Institut G. Allan Roeher

Institut national canadien pour l'étude des politiques sociales touchant les personnes qui présentent un handicap intellectuel.

L'Institut G. Allan Roeher s'est fixé les deux objectifs suivants:

- identifier et anticiper les tendances susceptibles de faciliter la présence, la participation et la contribution, au sein de la communauté, des personnes qui présentent un handicap intellectuel;
- encourager l'échange d'idées dans le but de développer de nouvelles façons de percevoir la personne qui présente un handicap intellectuel.

L'Institut dirige et parraine toute une gamme d'activités de recherche portant principalement sur la politique sociale et le financement des programmes publics, les programmes sociaux innovateurs et l'élaboration de nouvelles politiques. Il offre, à travers le Canada, des programmes et du matériel de formation concernant divers sujets, tels l'éducation intégrée, l'appui à l'emploi et les alternatives aux procédés aversifs de modification du comportement. Son Service national d'information et de ressources - bibliothèque, service de publication et distribution, location ou vente de matériel audio-visuel, réseau informatisé - permet à l'Institut de mettre à la portée du public, des professionnels et des groupes d'action communautaire des renseignements à jour dans le domaine du handicap intellectuel. L'Institut publie aussi **entourage**, un magazine trimestriel.

L'Institut G. Allan Roeher est parrainé par l'Association canadienne pour l'intégration communautaire, une organisation bénévole qui regroupe plus de 400 associations locales et 12 associations provinciales et territoriales oeuvrant pour le bien-être des personnes qui présentent un handicap intellectuel.

Pour de plus amples renseignements concernant l'Institut G. Allan Roeher, communiquez avec nous à l'adresse suivante:

4700, rue Keele, Édifice Kinsmen, Université York,
North York, Ontario, Canada M3J 1P3 (416) 661-9611

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS i

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
DÉFINITION DE L'ALPHABÉTISATION 5

Alphabétisation de base 6
Alphabétisation fonctionnelle 6
Alphabétisation critique 9
Définition de l'alphabétisation dans le cas d'adultes qui présentent un handicap intellectuel 11

CHAPITRE 2
MESURE DE L'ALPHABÉTISATION CHEZ LES ADULTES QUI PRÉSENTENT UN HANDICAP INTELLECTUEL 17

Définition du handicap intellectuel 17
Échantillonnage 18
Mesure des niveaux d'alphabétisation 20
Niveaux d'alphabétisation chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel 23

CHAPITRE 3
NÉCESSITÉ DE L'ALPHABÉTISATION 29

Participation à la vie communautaire 30
Pauvreté 32
Emploi 35
Justice sociale et droits de la personne 39

CHAPITRE 4
APPRENTISSAGE, ALPHABÉTISATION ET HANDICAP INTELLECTUEL 47

L'aptitude à apprendre 48
Stratégies d'apprentissage 50
L'encouragement à la dépendance 51
La méthode pédagogique 53
L'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces 54
Identification des objectifs et des tâches 55
Analyse des tâches 57
Méthodes 58
Contrôle et évaluation 59

CHAPITRE 5
LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION ET LEUR FINANCEMENT 65

Prestation des programmes d'alphabétisation 66
Programmes de moniteur bénévole à l'échelle locale 67
Programmes de bibliothèques 68
Collèges communautaires et établissements de formation professionnelle 68
Programmes de conseils scolaires 69
Alphabétisation en milieu de travail 69
Rôle des gouvernements provinciaux et territoriaux 70
Colombie-Britannique 70
Alberta 71
Saskatchewan 72
Manitoba 73
Ontario 73
Québec 75
Nouveau-Brunswick 75
Nouvelle-Écosse 77
Île-du-Prince-Édouard 77
Terre-Neuve 78
Territoires-du-Nord-Ouest 78
Yukon 79
Rôle du gouvernement fédéral 79

CHAPITRE 6
OBSTACLES À L'ALPHABÉTISATION 83

Obstacles concernant l'attitude 84
Obstacles venant des programmes et politiques 90
Financement des programmes 90
Coûts pour les participants 93
Critères d'admissibilité 94
Soutiens et services 97
Dépistage et liaison 100
Obstacles à l'apprentissage 101
Formation et perfectionnement des formateurs et moniteurs 103
Matériel didactique 106
Modalités d'enseignement 108
Liaisons 109

CHAPITRE 7
PROPOSITIONS ACTUELLES EN MATIÈRE DE POLITIQUES 113

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 121

Élaboration de politiques 123
Politique d'alphabétisation 123
Politiques de soutien financier 125
Politiques de formation professionnelle 126
Prestation de l'alphabétisation 127
Documentation sur les «meilleures pratiques» 128
Élaboration du matériel didactique 128
Dépistage 129
Liaisons 129
Évaluation des programmes 130
Recherche 130

BIBLIOGRAPHIE 133

ANNEXE A 142

Liste de contacts:

Organismes provinciaux d'alphabétisation 142
Associations provinciales/territoriales pour l'intégration communautaire 145
Le mouvement national Des personnes d'abord 147

Tableaux

1. Niveaux d'éducation des adultes à handicap intellectuel 25
2. Position dans la population active des adultes ayant un handicap intellectuel 35
3. Niveau de scolarité et position dans la population active 37

AVANT-PROPOS

Depuis au moins un siècle, l'éducation figure parmi les préoccupations majeures des nations de l'Occident. L'instruction obligatoire des enfants est, depuis de nombreuses années, la pierre angulaire de la politique sociale canadienne. Les pouvoirs publics dépensent des milliards de dollars chaque année pour s'assurer que les citoyens acquièrent au moins des connaissances de base dans un système d'éducation universellement accessible financé par les deniers publics. Cet investissement est important car il met le particulier en possession des connaissances nécessaires pour exercer ses droits de citoyen et pour participer à la vie sociale et culturelle de notre société. Il fait aussi en sorte que les ressources humaines qualifiées soient disponibles pour maintenir le standard économique et social déterminé comme objectif par le gouvernement.

Au cours de la dernière décennie, il est devenu évident que bien des personnes ne sont pas en fait alphabétisées malgré le déploiement de cette volonté politique et de ces fonds. Cet état de choses, surprenant pour certains, l'est moins pour ceux qui oeuvrent dans le domaine du handicap intellectuel. Il a fallu attendre les années 1940 au Canada pour que se dessine une quelconque préoccupation au sujet de la scolarisation des personnes étiquettées comme handicapés intellectuels. Ce sont les parents de ces personnes qui les premiers ont organisé des écoles pour s'assurer que leurs enfants aient accès à un minimum d'éducation. Les gouvernements attendirent encore un décennie avant d'assumer les coûts de cette éducation, encore que ce soit en aménageant des écoles ou classes ségrégés où les élèves se trouvaient classifiés selon leur classification comme plus ou moins «éducables» - catégories qui malheureusement sont encore d'usage courant.

Dans le but d'examiner comment les personnes qui présentent un handicap intellectuel vivent à l'heure actuelle au Canada et dans la perspective des droits garantis par la Charte canadienne des droits et libertés, l'Institut G. Allan Roeher a entrepris la présente étude comme partie de son programme global de recherche et d'élaboration de lignes

directrices pour la mise au point de politiques sociales. Les Nations-Unies ont déclaré 1990 l'Année internationale de l'alphabétisation, année de concentration sur les niveaux inadmissiblement élevés d'analphabétisme malgré les efforts conscients déployés pour combattre ce fléau. Dans toute la publicité tapageuse qui a entouré l'année, on a peu parlé des personnes qui présentent un handicap intellectuel. Quelle est leur place dans le contexte, quels programmes leur sont accessibles, comment peuvent-elles acquérir la lecture et l'écriture, quels sont leurs droits aux connaissances de base, autant de questions laissées dans l'ombre. Ce silence ne surprend d'ailleurs pas outre mesure les nombreuses personnes ainsi handicapées ni celles qui militent en leur nom. Si on leur demande, les personnes qui présentent un handicap intellectuel répondent qu'elles en ont assez de s'entendre dire qu'elles ne peuvent apprendre, qu'elles sont improductives, que leurs droits sont limités par leur handicap. Elles savent bien que c'est là la perception générale du public et des gouvernements qui établissent et financent les programmes d'alphabétisation et d'éducation. Elles savent aussi, cependant que cette perception est fausse. Si elles sont analphabètes, c'est qu'on n'a fait aucun effort systématique pour prendre conscience de leurs possibilités, c'est-à-dire les intégrer dans le système d'éducation de base que la grande majorité des gens tiennent pour acquis. Elles vous diront aussi qu'elles en ont assez d'être mises de côté et de ne pouvoir participer à la société comme membres entiers et d'y apporter leur contribution. Elles ne veulent pas qu'on leur fasse la charité, elles ne veulent pas vivre aux crochets de l'État, elles ne veulent pas être désavantagées par l'analphabétisme ni par le manque général d'intérêt manifesté par le public et les gouvernements fédéral, provinciaux et des territoires à l'endroit de leur manque de connaissances de la lecture et de l'écriture.

S'il doit y avoir une résolution du problème de l'analphabétisme au Canada, il faudra que ceux et celles qui présentent un handicap intellectuel soient partie prenante au processus d'établissement des politiques relatives à la question. Toute personne analphabète peut légitimement

prétendre avoir accès aux services qui corrigent ce problème. Ces services comprennent, c'est inévitable, la mise au point de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage répondant aux besoins des groupes qui dans le passé étaient exclus. Il n'est ni acceptable ni juste d'exclure les gens parce que la société ne sait pas encore comment les instruire. Les services doivent être adaptés aux besoins de ceux et celles qui les réclament. Durant trop longtemps, les gens ont eu à se qualifier pour entrer dans les paramètres des services et, dans le cas des personnes qui présentaient un handicap intellectuel, ces restrictions même constituaient justement leur handicap. En d'autres termes, c'est trop souvent le service qui est en défaut et non pas la personne. On me dira avec raison jusqu'à un certain point que cet énoncé est radical mais c'est seulement lorsque nous prendrons conscience des lacunes des services et des structures de financement que nous commencerons à concevoir des méthodes qui résoudront les points en litige. Le temps est arrivé de commencer à reconnaître les faiblesses du système et de prendre les mesures nécessaires pour les corriger.

J'aimerais remercier un bon nombre de gens pour leur apport à la présente étude. D'abord, je veux manifester ma gratitude envers le Programme d'alphabétisation du Secrétariat d'État pour le financement de l'étude et pour sa prise de conscience de l'importance de tenir compte du problème réel représenté par l'analphabétisme dans le cas des personnes qui présentent un handicap intellectuel.

En deuxième lieu, je voudrais remercier Michael Bach qui est l'auteur et le chercheur principal de cette étude. Je veux aussi inclure dans mes remerciements d'autres personnes qui ont fait des interviews et qui ont révisé les documents consultés pour réaliser cette étude: Anne George en Colombie-Britannique et Lorraine Bonneville au Québec. Skip McCarthy a fourni une aide incalculable dans l'analyse des données de l'Enquête sur la santé et les limitations d'activités. Je m'en voudrais d'oublier la contribution importante de ceux et celles qui, à diverses étapes, ont participé au projet, notamment Cameron Crawford, Wanda Taylor, Giovanna Heffernan, Diane Richler et Joan Macintosh.

En troisième lieu, je sais gré de leur temps et de leurs efforts aux fonctionnaires et aux membres du mouvement pour l'alphabétisation qui ont fourni les renseignements sur lesquels la présente étude repose. Des douzaines et des douzaines de personnes ont été priées de donner de l'information ou d'accorder des interviews et chacune d'entre elles a libéralement donné de son temps et livré ses connaissances.

Enfin, je voudrais remercier très sincèrement les gens du mouvement de l'intégration communautaire et, en particulier, les auto-intervenants qui nous ont fourni les témoignages poignants et les aperçus qui sont la moëlle du présent travail. Mon seul espoir est que ce rapport connaîtra une large diffusion, sera lu et suscitera des actes qui rendront toutes les personnes capables d'acquérir le niveau de lecture et d'écriture nécessaire ou souhaité pour participer à la société canadienne à titre de citoyens à part entière.

Marcia H. Rioux
Directeure

INTRODUCTION

Les faibles niveaux d'alphabétisation chez les adultes constituent un problème; certains parlent même d'une «crise». Le problème a été relié à des facteurs comme l'absence de possibilité d'accès à l'éducation de base pour de vastes secteurs de la population mondiale; les changements technologiques qui exigent des aptitudes toujours nouvelles; l'importance de plus en plus grande accordée à la capacité des individus de gérer et de traiter de grandes quantités de renseignements imprimés; ainsi que les besoins de connaissances de base pour que les citoyens jouissent pleinement de leurs droits juridiques et civiques. En partie sous l'impulsion de la déclaration de 1990 comme l'année internationale de l'alphabétisation par les Nations-Unies, le problème des faibles niveaux d'alphabétisation est devenu le thème de bien des études, livres, conférences et groupes de travail gouvernementaux. Des rapports, des recherches et des énoncés de politique ont tenté de définir la portée et l'envergure du problème et d'en préciser les remèdes.

Au fil des ans, la recherche a défini certains groupes comme particulièrement vulnérables au problème de l'«analphabétisme» — les immigrants, les personnes incarcérées, les autochtones, les pauvres, les ruraux, etc. La façon dont l'analphabétisme constitue un problème chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel est, toutefois, remarquablement absente de la recherche et des énoncés de politique. Ce rapport vise à combler cette carence dans la

recherche actuelle et dans l'élaboration des programmes et politiques. Il examine les genres d'obstacles qu'ont à surmonter les personnes qui présentent un handicap intellectuel pour avoir accès à l'alphabétisation. Il envisage également les genres de soutien en matière de politiques et de programmes qui sont nécessaires pour leur permettre une participation accrue.

La présente étude relève de l'exploration. Il existe en effet très peu de documents publiés qui examinent la relation entre l'alphabétisation et le handicap intellectuel. Des questions situées au croisement des domaines de l'alphabétisation et du handicap intellectuel ont été repérées dans le cadre d'un examen des documents publiés dans ces domaines. L'étude comprend aussi une analyse de la base de données de l'Enquête sur la santé et les limitations d'activités (ESLA) afin de passer en revue les niveaux d'alphabétisation chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel, leur statut au sein de la main-d'oeuvre et leurs conditions économiques désastreuses. Le sondage ESLA identifie clairement 2 948 adultes comme présentant un handicap intellectuel. C'est là l'échantillonnage utilisé pour procéder à l'analyse statistique de la présente étude. Il faut toutefois remarquer, qu'en toute probabilité, ce chiffre est bien au-dessous du nombre de personnes participant au sondage qui auraient dû être ainsi identifiées, mais n'ont pu l'être en raison de la conception même du sondage. Malgré les mises en garde nécessaires quant aux statistiques qui se dégagent de notre étude, il reste que le nombre de personnes identifiées est important et que l'analyse statistique ouvre des percées considérables dans les questions examinées.

En outre, des interviews au téléphone et en personne ont été réalisées auprès d'auto-intervenants qui ont participé au mouvement alpha, de représentants d'Associations provinciales pour l'intégration communautaire, d'un représentant du mouvement national Des personnes d'abord, de fonctionnaires en charge du financement de l'alphabétisation, des programmes et de la coordination, de coordonnateurs de programmes et d'éducateurs en alphabétisation. Des personnes de chaque province et territoire ont été interviewées aux fins de l'étude.

Le chapitre premier examine différentes façons d'aborder la définition de l'alphabétisation et considère la pertinence de ces approches lorsqu'il s'agit d'adultes qui présentent un handicap intellectuel. Le chapitre 2 s'arrête aux questions que soulève la mesure des niveaux d'alphabétisation chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel et donne une idée du niveau d'alphabétisation chez ces personnes. Le chapitre 3 jette de la lumière sur la portée du problème de l'analphabétisme. À partir des documents publiés, il précise des thèmes communs sur la nécessité de l'alphabétisation et envisage les répercussions sur les adultes qui présentent un handicap intellectuel. C'est dans le cadre d'une reconnaissance croissante de la portée et de l'envergure du problème des faibles niveaux d'alphabétisation que le chapitre 4 se penche sur les relations entre l'alphabétisation, l'apprentissage et le handicap intellectuel. On y examine certaines hypothèses courantes au sujet de cette relation. Le chapitre 5 donne un aperçu du cadre dans lequel la transmission de l'alphabétisation s'effectue au Canada. Le chapitre 6 examine les obstacles posés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans le cas des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Le chapitre 7 étudie les propositions de politique existant au Canada. La dernière section résume les conclusions de cette étude et fait des recommandations sur la façon d'élaborer des politiques et de dispenser l'enseignement de la lecture et de l'écriture. On trouvera à l'Annexe une liste des organismes d'alphabétisation des diverses provinces et divers territoires, des Associations pour l'intégration communautaire partout au Canada et de l'organisme national Des personnes d'abord.

CHAPITRE 1

DÉFINITION DE L'ALPHABÉTISATION

La définition du terme «alphabétisation» a fait couler beaucoup d'encre. Il existe de nombreux documents sur l'alphabétisation qui envisagent bien des façons de définir ce concept. Or, la façon de définir l'alphabétisation et de situer le cadre dans lequel sont envisagés les problèmes d'alphabétisation commande le genre de politiques, de programmes et de documents qui seront élaborés pour s'attaquer au problème. Dans ce rapport, on définit l'alphabétisation de trois façons selon qu'elle est de base, fonctionnelle ou critique.

L'alphabétisation de base vise l'acquisition des aptitudes rudimentaires qui consistent à savoir lire, écrire et compter. L'alphabétisation fonctionnelle renvoie habituellement à la capacité d'utiliser les aptitudes à lire, écrire et compter en vue d'atteindre des objectifs personnels et de participer à la vie sociale et économique de la collectivité. L'alphabétisation critique vise l'acquisition, par des particuliers et des groupes qui ont été marginalisés dans la société, des moyens de communiquer leurs expériences et leurs intérêts dans un entretien public.

Les façons d'aborder l'alphabétisation selon ces définitions ne s'excluent pas l'une l'autre. Bien des programmes en rapport avec l'alphabétisation comportent des caractéristiques relevant de ces trois façons, bien que leur importance relative varie ici et là.

ALPHABÉTISATION DE BASE

L'alphabétisation de base vise des aptitudes fondamentales et rudimentaires consistant à savoir lire, écrire et compter. L'UNESCO a défini en 1978 une personne dépourvue de l'alphabétisation de base comme une «personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne».[1] Toutefois, même la possession des connaissances de base est souvent considérée comme étant insuffisante pour évoluer dans un monde où les changements technologiques sont rapides, où les personnes rencontrent des quantités de plus en plus grandes de renseignements imprimés dans leur vie quotidienne et où les exigences du milieu de travail font que les personnes doivent continuellement s'adapter et acquérir de nouvelles compétences. En ce qui concerne les personnes qui présentent un handicap intellectuel ou des difficultés de l'apprentissage, Patton et Polloway suggèrent la nécessité de programmes qui mettent l'accent sur l'acquisition d'aptitudes fondamentales en matière de lecture et de connaissances scolaires. Ils expriment toutefois cette réserve que des programmes conçus exclusivement pour le rattrapage ou l'acquisition d'aptitudes de base risquent d'être «orientés vers les lacunes, axés sur les points faibles de l'élève» et d'être ainsi inappropriés aux exigences de l'âge adulte.[2]

ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE

On considère en général l'alphabétisation fonctionnelle comme étant la capacité d'appliquer les aptitudes de l'alphabétisation de base au milieu social, communautaire et de travail de la personne concernée selon ses désirs et ses nécessités. Cette définition a inspiré des politiques éducatives et des programmes d'alphabétisation. Ces politiques et programmes visent à aider des adultes à acquérir les connaissances de base nécessaires pour occuper un emploi, exercer les activités de la

vie quotidienne et participer aux institutions civiques et politiques de la société.

La plupart des documents écrits sur le thème de l'alphabétisation définissent l'essence du problème comme étant celui du taux élevé d'analphabétisme fonctionnel dans la population. Une des premières et des plus influentes formulations de ce concept est celle d'un document de l'UNESCO paru en 1956 sous la plume de William S. Gray. Il définit une personne comme fonctionnellement alphabète lorsqu'elle:

> a acquis les connaissances et les aptitudes de lecture et d'écriture qui lui permettent d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est normalement supposée nécessaire dans sa culture ou son groupe.[3]

Tout au cours des années 1970 et 1980, les gouvernements ont vu dans les augmentations du taux d'alphabétisation fonctionnelle dans la population un facteur décisif du développement économique mondial et une réponse nécessaire à la demande courante et anticipée de main-d'oeuvre qualifiée. Les prévisions à ce sujet mettaient l'accent sur le pourcentage en déclin de jeunes dans la population générale.[4] Une baisse de la population active disponible se produit au moment où les demandes du milieu de travail changent par l'adoption de nouvelles technologies, par la contraction du nombre d'emplois dans le secteur manufacturier et par une augmentation du nombre des emplois en gestion, technique et services. L'alphabétisation elle-même subit une redéfinition à cause de ces changements, en particulier ceux amenés par la technologie.

Même si les hypothèses de relation de «cause à effet» entre l'alphabétisation fonctionnelle et la prospérité économique ont eu leurs détracteurs[5], cette façon de penser a influencé les stratégies de développement dans divers pays, dont le Canada. Par exemple, le Rapport de 1985 sur l'éducation de la Commission royale de Terre-Neuve sur l'emploi et le chômage

déclare: «L'alphabétisation est une condition préalable au développement économique d'aujourd'hui. Sans elle, les progrès scientifiques, technologiques et autres sont impossibles et l'économie ne peut pas réaliser une croissance autonome.»[6]

Des analystes du domaine de l'alphabétisation n'ont pas manqué pour leur part de faire voir qu'il y a un coût économique et social élevé rattaché aux bas niveaux d'alphabétisation fonctionnelle. Kozol avance qu'il y a 60 millions de personnes aux États-Unis qui sont analphabètes à toutes fins pratiques à un coût pour l'économie et la société américaine en excédent de 20 milliards de dollars.[7] Le Groupe de travail des entreprises canadiennes sur l'alphabétisation a estimé que le coût de l'analphabétisme pour les entreprises canadiennes revenait à 4 milliards de dollars par an et à 10 milliards de dollars pour la société en général dans le même intervalle. Les éléments du coût retenus comprenaient la perte de revenus attribuable au chômage, les frais directs de formation, les frais de l'assurance-chômage, 10 pour cent des dépenses fédérales des établissements correctionnels (on peut s'attendre à ce qu'un haut pourcentage des personnes incarcérées dans les prisons fédérales présente de bas niveaux d'alphabétisation) et le coût des accidents du travail.[8] Si l'on peut contester jusqu'à un certain point la mesure dans laquelle ces éléments de coût peuvent être reliés directement aux niveaux d'alphabétisation, l'étude démontre qu'il existe effectivement un lien.

Au cours des années 1970, cependant, l'alphabétisation commence à se présenter comme une question relevant des droits de la personne et l'alphabétisation fonctionnelle y est formulée en termes encore plus larges que ceux énoncés par Gray 20 ans auparavant. Les Américains Hunter et Harman donnent en 1979 une définition de l'alphabétisation qui a orienté une bonne partie de la réflexion depuis lors. L'insistance à la fois sur l'autodétermination individuelle et sur la participation «fonctionnelle» à la communauté constituent

maintenant des caractéristiques constantes de la définition de l'alphabétisation dans les énoncés de politique et les objectifs de programme. Ils définissent l'alphabétisation fonctionnelle comme suit:

> la possession des aptitudes perçues comme nécessaires par des personnes ou groupes particuliers pour atteindre leurs objectifs autodéterminés de membres de leur famille et de leur communauté, de citoyens, de consommateurs, de détenteurs d'emploi et de membres d'associations sociales, religieuses ou autres de leur choix.[9]

Cette définition contemporaine de l'alphabétisation fonctionnelle reconnaît une diversité entre les fins assignées à l'alphabétisation par un particulier ou un groupe ainsi que les exigences qui leur sont imposées. L'alphabétisation fonctionnelle dépend donc éminemment du contexte. L'exigence de connaissances de base dépend à la fois des objectifs de la personne et des exigences imposées par les technologies, la nature du travail et les renseignements imprimés que l'on rencontre dans la vie quotidienne.

ALPHABÉTISATION CRITIQUE

Le concept de l'alphabétisation critique trouve son origine dans les travaux d'éducateurs d'adultes en milieux socialement et économiquement marginalisés. Paulo Freire, grâce à ses travaux auprès de groupes de ce genre en Amérique latine est couramment cité à propos de l'élaboration de cette façon d'aborder l'alphabétisation.[10] Il commence à y avoir une théorie et une pratique croissantes dans le domaine de l'alphabétisation critique.[11] Une perspective d'alphabétisation critique remet en question les hypothèses concernant: 1) la relation entre l'individu et la société, et 2) les normes d'alphabétisation établies dans la société.

En premier lieu, une perspective d'alphabétisation critique remet en question l'hypothèse, parfois implicite dans le cadre des questions d'alphabétisation, que certaines personnes ont des «déficits d'alphabétisation» auxquels il faut porter remède. Selon cette hypothèse, l'enseignement des connaissances de base est invoqué comme une réponse à un problème de pénurie de «capital humain» ou de «ressources humaines». Dans cette optique, l'enseignement des connaissances de base est envisagé comme un moyen de transférer à ceux qui présentent des déficits d'alphabétisation les connaissances de base requises pour la vie quotidienne et pour l'emploi. Bien que ce «transfert de connaissances» soit nécessaire, une perspective d'alphabétisation critique estime que certaines personnes sont dépourvues des connaissances de base à cause de la marginalisation et de la discrimination systématiques dont elles sont victimes dans la société. Il est donc soutenu que l'enseignement des connaissances de base à des groupes de ce genre devrait leur donner des aptitudes à lire et à écrire comme autant de moyens de défier la société et d'acquérir du pouvoir.

En second lieu, une perspective d'alphabétisation critique remet en question des hypothèses relatives aux normes d'alphabétisation établies dans la société. Les normes relatives aux niveaux attendus d'alphabétisation sont implicites dans les aptitudes à lire et à écrire exigées pour participer à toutes sortes d'activités et d'institutions de la société: lire un journal, participer à certaines activités de formation professionnelle, lire et remplir des demandes d'aide sociale, lire des documents de tribunaux qui constituent le système judiciaire, etc. Des normes précises d'alphabétisation sont également implicites dans les langues qui sont considérées par la loi comme le moyen de communication dominant dans la société. L'enseignement des connaissances de base au Canada suppose souvent que l'anglais ou le français sont les langues les plus «fonctionnelles» en matière de lecture et d'écriture: elles deviennent concrètement des normes d'alphabétisation. Cette hypothèse, malgré sa validité, exclut les réalités cul-

turelles de ceux qui ne font pas partie des groupes linguistiques dominants, de ceux qui veulent acquérir les connaissances de base dans une langue maternelle différente et de ceux pour qui le langage des signes est la forme de communication unique ou préférée. Une perspective d'alphabétisation critique n'accepte pas comme données ou nécessaires les normes d'alphabétisation qui ont fini par s'imposer.

Les méthodes d'alphabétisation critique proposent au début, et cherchent à valider, les histoires, les significations et l'expérience des personnes qui ont été exclues de la société. Ces méthodes visent à changer la société en donnant une «voix» et une place aux personnes qui ont connu l'exclusion. Par le biais de ces méthodes, les normes acceptées en matière de lecture et d'écriture sont également remises en question.

Les difficultés qu'on éprouve quand on tente de définir l'alphabétisation, et d'ailleurs la source des controverses au sujet de la définition, c'est qu'une fois prise au sérieux la nature relative des définitions de l'alphabétisation «fonctionnelle» ou «critique», on ne peut plus et on ne souhaite plus arriver à une définition universelle de l'alphabétisation. La norme qui fait qu'une personne est «alphabétisée» dépend du contexte économique et social et des fins poursuivies par l'alphabétisation.

DÉFINITION DE L'ALPHABÉTISATION DANS LE CAS D'ADULTES QUI PRÉSENTENT UN HANDICAP INTELLECTUEL

Les définitions de l'alphabétisation données ci-dessus sont tirées de documents «génériques» sur l'alphabétisation. Toutes ces définitions sont toutefois utiles pour comprendre le désir et les possibilités d'alphabétisation parmi les adultes à qui on a imposé l'étiquette du handicapé intellectuel. Nous avons interviewé de ces adultes, ainsi que des formateurs moniteurs et coordonnateurs de programmes, et ils ont défini les genres de programmes d'alphabétisation auxquels un petit

nombre d'adultes qui présentent un handicap intellectuel ont accès.

Par exemple, quelques adultes qui ont reçu l'étiquette de handicapés intellectuels ont été inscrits dans des classes de rattrapage ou d'éducation de base des adultes offertes par des collèges communautaires ou dans le cadre de programmes d'éducation permanente de conseils scolaires. Ces programmes ont pour but de leur donner des aptitudes relevant de l'alphabétisation de base et de l'alphabétisation fonctionnelle. D'autres programmes de formation professionnelle ou d'aptitude au travail sont censés en partie leur offrir les connaissances de base qui leur permettront d'obtenir et de conserver un emploi.[12] Certaines personnes participent à des programmes «centrés sur l'apprenant» à l'échelle locale et des programmes de formateurs bénévoles visant à répondre à ce que l'intéressé précise comme étant ses propres besoins d'alphabétisation. Ces programmes sont orientés par les objectifs de la personne pour l'aider à acquérir une série d'aptitudes relevant de l'alphabétisation fonctionnelle pour un certain nombre d'activités. Grâce à leur participation à ce genre d'enseignement des connaissances de base, les adultes présentant un handicap intellectuel ont acquis une série d'aptitudes essentielles à leur plus grande indépendance dans la communauté: lire les horaires d'autobus et les étiquettes sur les flacons de médicaments, remplir des formules pour l'aide sociale, lire des livres pour le plaisir, écrire des messages téléphoniques, passer les examens du permis de conduire ou simplement signer leur nom.[13] Certains ont réussi à écrire des ouvrages décrivant leurs expériences et leurs luttes en établissement et dans la communauté. Les articles que certaines personnes ont écrits et les livres que certains ont publiés sont des récits qui ont pour thème l'exclusion, le rejet, le sens de l'échec, l'abus, et souvent l'espoir. Ces récits répondent clairement à la définition de l'alphabétisation critique. Le passage suivant exprime l'application de ce genre d'approche aux personnes qui présentent un handicap:

> Lorsque nous écoutons les personnes que l'on désigne sous le nom de «handicapés» dans notre société, l'importance de la création d'un nouveau langage devient plus concrète. Les personnes que l'on appelle «handicapés intellectuels» par exemple, entendent créer un nouveau langage pour décrire leurs propres expériences et leur exigence d'être traitées comme personnes d'abord. Elles ne veulent pas de textes de lecture qui ne représentent pas exactement leurs expériences ou les passent sous silence ou les dénoncent.[14]

En résumé, le terme «alphabétisation» ne se prête pas à une seule définition. Cela vient de ce que les personnes, les gouvernements, les employeurs, les mouvements sociaux et les collectivités fixent des normes et des buts très divers en matière d'acquisition des connaissances de base. On discerne deux thèmes sous-jacents aux trois définitions de l'alphabétisation. Le premier, c'est que l'alphabétisation, quelle que soit la définition, est une aptitude tenue en haute estime, certains disent même essentielle, dont les personnes ont besoin pour participer à la vie sociale et économique de la collectivité. Le second thème, c'est que l'alphabétisation renvoie à un ensemble particulier de normes auxquelles les personnes doivent se conformer pour participer à diverses activités et institutions de la société. Les efforts déployés en vue de s'attaquer au problème de l'alphabétisation ne peuvent se limiter à transférer les connaissances de base à ceux qui en sont dépourvus; il faut aussi examiner, remettre en question et réviser les normes que fixe notre société pour le langage utilisé dans les documents officiels comme des documents de tribunal ou des formules d'aide sociale.

Notes:

[1]La recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation. 1978, UNESCO.

[2]James R. Patton et Edward A. Polloway, «Curriculum Orientations,» dans Greg A. Robinson, édit.), *Best Practices in Mental Disabilities. Volume Two* (Eric Document Reproduction Service No. ED 304 830, 1988), p. 29.

[3]W.S. Gray, *L'apprentissage de la lecture et l'écriture*, (Paris: UNESCO, 1956), p. 24.

[4]Voir, par exemple, Santé et Bien-être social Canada. *Esquisse du Canada de demain: Rapport de l'Étude Démographique* (Ottawa: Ministère des Approvisionnements et Services, 1989).

[5]Pour une critique de cette hypothèse, voir Kenneth Levine, «Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies,» *Harvard Educational Review*, Vol. 52, No. 3 (août 1982):249-266.

[6]Terre-Neuve. *Education for Self-Reliance*, Education Report of the Royal Commission on Employment and Unemployment, (Saint-Jean:1985).

[7]Joseph Kozol, *Illiterate America* (New York: Doubleday, 1985).

[8]Woods Gordon Management Consultants, *The Cost of Illiteracy to Business in Canada*, pour le Groupe de travail des entreprises canadiennes sur l'alphabétisation (Toronto: octobre 1987).

[9]C. Hunter et D. Harman, Adult Illiteracy in the United States: A Report to the Ford Foundation (New York: McGraw-Hill, 1979), p. 7.

[10]Voir Paulo Freire, *Pédagogie des Opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*, (Paris: Éditions Maspero, 1974).

[11]Il existe de nombreux textes qui formulent la théorie et la pratique d'une alphabétisation ou pédagogie critique. Entre autres exemples, voir Paulo Freire et Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World* (South Hadley, Mass.: Bergin and Harvey Publishers, 1987); Pierre Freynet, La lutte contre l'illetrisme en France (Université d'Angers, Centre Universitaire de Formation Continue, 1985); Marie Letellier, On n'est pas des trous de cul (Montréal: Parti-Pris, 1971); Commission française de la Culture de l'Agglomération de Bruxelles, Cycle de formation pour intervenants en alphabétisation; Kathleen Rockhill, «Gender, Language and the Politics of Literacy,», *British Journal of Sociology of Education*, 8(1987):153-167; Yvan Illich, Le chômage créateur (Paris, Seuil 1977); Magda Lewis et Roger Simon, «A Discourse Not Intended for Her: Learning and Teaching within Patriarchy,» Harvard Educational Review, 56(1986): 457-472; André Lestage, Alphabétisme et Analphabétisme, UNESCO, 1981; Serge Wagner, «Alphabétisation et domestication - Expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles,» Discussion sur l'alphabétisation, hiver (1974): 663, Michelle Sola et Adrian T. Bennett, «The Struggle for Voice: Literacy and Consciousness in an East Harlem School», Journal of Education, 167(1985): 88-110. Peter McLaren établit des distinctions dans le débat sur l'alphabétisation entre l'alphabétisation culturelle et alphabétisation critique. Il définit l'alphabétisation culturelle comme l'acquisition des valeurs et connaissances culturelles partagées qui sont estimées nécessaires pour la participation à la vie en société. Dans le cadre de cet aperçu, cependant, on peut voir que les

défenseurs de cette position adoptent la position de l'alphabétisation fonctionnelle. Comme McLaren le reconnaît, l'alphabétisation culturelle est un des facteurs reliés à l'alphabétisation fonctionnelle. Voir Peter McLaren, «Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy,» Harvard Educational Review, Vol. 58, No. 2 (mai 1988): 213-234.

[12]Voir la description d'un exemple de ce genre de programme dans *Profil*, magazine de l'Association de la communauté urbaine de Toronto pour l'intégration communautaire, printemps 1990.

[13]Frontier College de Toronto, Ontario, a fait oeuvre de pionnier en élaborant une approche d'alphabétisation «centrée sur l'apprenant» et en faisant participer des adultes présentant un handicap intellectuel à la formation à l'alphabétisation. Voir Marsha Forest avec Bruce Kappel, *It's About Learning: A Student Centred Approach to Adult Learning* (Toronto: Frontier College Press, 1988); Tracy Carpenter, *The Right to Read: Tutor's Handbook for SCIL Program: Student Centred Individualized Learning* (Toronto: Frontier College, 1986). Voir aussi The Scottish Community Education Council, *Moving Ahead: A new handbook for tutors helping mentally handicapped adults to learn* (Edimbourg, Écosse: 1987), et J.W. Karassik, Alphabétisation et troubles d'apprentissage: manuel des alphabétisateurs (Ottawa, Troubles d'apprentissage - Association canadienne, 1989).

[13]Dans TV Ontario, *Lifeline to Literacy: People With Disabilities Speak Out* (Toronto: The Ontario Education Communications Authority, 1989) p.13.

CHAPITRE 2

MESURE DE L'ALPHABÉTISATION CHEZ LES ADULTES QUI PRÉSENTENT UN HANDICAP INTELLECTUEL

Lorsqu'on veut mesurer le niveau d'alphabétisation chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel, on est aux prises avec trois problèmes fondamentaux: 1) définir le handicap intellectuel, 2) constituer un échantillon d'adultes dans la population des personnes qui présentent un handicap intellectuel, et 3) mesurer les niveaux d'alphabétisation.

DÉFINITION DU HANDICAP INTELLECTUEL

Il existe un problème inhérent à l'étude d'une population quelconque, entre autres, la population des adultes désignés comme présentant un handicap intellectuel. Établir les paramètres de la population revient souvent à attribuer des caractéristiques généralisées à une réalité qui constitue en fait un groupe très diversifié. Bien que l'on définisse habituellement le «handicap intellectuel» en fonction d'altérations de la capacité intellectuelle et du comportement d'adaptation qui sont manifestes dès le bas âge, le concept est plus une construction sociale qu'un attribut ou une caractéristique fixe des individus. Comme le souligne Marcia Rioux, il existe toute une gamme quant à l'étendue des altérations notées chez des personnes désignées comme handicapés intellectuels; les conséquences des altérations varient d'une personne à l'autre

en fonction du processus d'apprentissage auquel elles sont soumises; enfin, la signification et la conséquence d'une altération sont conditionnelles aux exigences sociales dont la personne fait l'objet.[1] En outre, Szmanski a estimé que de 75 à 90 pour cent des personnes désignées comme handicapés intellectuels ont des altérations légères ou marginales.[2] Des constatations et conclusions de ce genre rendent la frontière entre ceux qui sont ainsi désignés et ceux qui ne le sont pas un peu moins fixe qu'on ne le suppose souvent.

ÉCHANTILLONNAGE

Pour mesurer l'envergure du problème de l'analphabétisme dans une population particulière, il est nécessaire de choisir un échantillon de la ou des populations à étudier. Or, la détermination d'un échantillon d'adultes présentant un handicap comporte certaines difficultés. Deux enquêtes nationales portant sur des adultes présentant un handicap, notamment des adultes qui présentent un handicap intellectuel, ont été réalisées depuis 1983. Pour l'Enquête sur la santé et les limitations d'activités (ESLA) réalisée par Statistique Canada en 1986, on a constitué un échantillon à partir des personnes qui ont répondu affirmativement à la question sur l'incapacité de la formule de Recensement de 1986. En ce qui concerne les personnes vivant dans des établissements ou foyers de soins spéciaux, etc., l'échantillon a été constitué à partir d'une liste fournie par l'administration de l'établissement. Une importante difficulté de la constitution d'un échantillon d'adultes présentant un handicap consiste dans le fait que les personnes sont tenues de «déclarer elles-mêmes» leur handicap. A cause de la flétrissure attachée aux étiquettes de handicap intellectuel ou de son synonyme «retardé dans son développement» (catégorie utilisée dans l'ESLA), bien des personnes ont hésité à se désigner de cette façon. Un petit test sur le terrain administré avant le Recensement de 1986 et l'enquête ESLA a montré que bien des

personnes présentant un «léger» handicap ne répondraient pas affirmativement à la question sur l'incapacité. Étant donné que, selon les estimations, les personnes qui présentent un handicap intellectuel «léger» ou «marginal» constituent de 75 à 90 pour cent de cette population, on peut s'attendre à une erreur d'échantillonnage considérable. Pour atténuer cette erreur éventuelle, on a aussi inclus dans l'échantillon ESLA une petite sélection de personnes qui ont répondu négativement à la question sur l'incapacité. S'il est peut-être impossible de réduire sensiblement une erreur d'échantillonnage de cette nature, il est toutefois important de reconnaître les limites des données utilisées.

L'Enquête sur la santé et l'incapacité au Canada (ESIC) constitue une autre base de données sur les Canadiens qui présentent un handicap. Cette enquête a été jointe en guise de supplément à la publication mensuelle Enquête sur la population active envoyée aux ménages en octobre 1983 et juin 1984. L'enquête tombe sous le coup des mêmes limites d'échantillonnage provenant du fait que les personnes interrogées dans ce genre d'enquête déclarent elles-mêmes leur handicap.

Deux enquêtes nationales sur l'alphabétisation ont eu lieu au cours des cinq dernières années: la Southam Literacy Survey (1986) et l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (Statistique Canada, 1990). Dans aucune des deux enquêtes, l'échantillon n'a été stratifié de sorte qu'il soit possible de mesurer le niveau d'alphabétisation chez les personnes présentant un handicap. L'enquête Southam a été réalisée auprès de 2 398 adultes âgés de 18 ans ou plus choisis au hasard dans 148 collectivités rurales et urbaines dans l'ensemble du Canada. L'échantillon de l'enquête de Statistique Canada n'a pas été stratifié en fonction du handicap parce que les répondants ont été choisis à partir de la statistique mensuelle de l'Enquête sur la population active qui ne désigne pas les personnes en fonction de leur handicap.

Même si les enquêtes sur le handicap comportent des problèmes inhérents et probablement insolubles, ce n'est pas une raison pour ne pas les réaliser. Les enquêtes ESIC et ESLA ont toutes deux fourni une base de données qui permet de commencer à analyser systématiquement les questions de handicap. Des enquêtes de ce genre ne fournissent que des instruments »bruts» pour la mesure des niveaux d'alphabétisation (le plus haut niveau de scolarité atteint), question sur laquelle la discussion va maintenant porter.

MESURE DES NIVEAUX D'ALPHABÉTISATION

Quand il s'agit de mesurer le niveau d'alphabétisation d'une population particulière, la difficulté consiste à trouver une mesure qui soit sensible aux différents besoins de connaissance de la lecture et de l'écriture, tout en fournissant une mesure normalisée aux fins de l'analyse. Dans les années 1970, l'UNESCO a choisi le niveau de la 9e année comme la mesure de la connaissance fonctionnelle de la lecture et de l'écriture et de nombreux pays ont adopté par la suite cette norme à leur propre usage.

Le recours à une mesure normalisée de la connaissance de la lecture et de l'écriture basée sur le niveau d'une année scolaire pose des restrictions considérables lorsqu'on évalue les niveaux d'alphabétisation dans la population. Selon Blinn et Hody:

> Il est clair que beaucoup de ceux qui disent avoir une 5e ou une 9e année lors du recensement peuvent, en réalité, ne pas avoir terminé ces années ou, s'ils les ont terminées, n'en savent peut-être pas autant qu'ils en savaient à l'origine. Par ailleurs, tout le monde sait qu'un grand nombre de personnes ayant un bas niveau de scolarité sont en réalité très bien éduquées: leur niveau de ne reflète en rien leurs connaissances ou leurs compétences. Nous n'avons aucun moyen de savoir ce

> que ces chiffres signifient réellement, ou si les personnes plus âgées, qui, en moyenne, donnent un niveau de scolarité sont en réalité très bien éduquées leur niveau de plus bas, ne lisent pas aussi bien que les personnes plus jeunes qui ont fréquenté des écoles où la promotion sociale est la norme et où les critères sont bien en deçà de ceux qui prévalaient avant la Seconde Guerre mondiale.[4]

De même, Willinsky signale un certain nombre d'études qui montrent qu'il n'y a pas nécessairement de corrélation entre le niveau d'année d'étude et l'aptitude à lire ni entre le niveau d'année d'étude et l'habitude de la lecture. En fait, la corrélation est parfois faible.[5]

Il est certain que n'importe quelle mesure normalisée de la connaissance de la lecture et de l'écriture sera intrinséquement insensible, à un degré plus ou moins grand, aux variations d'intérêt, de culture, de profession, d'emplacement géographique ou de période historique. On peut néanmoins faire valoir qu'un certain degré de normalisation de la mesure est nécessaire pour mener à bien la recherche ou l'élaboration d'une politique générale. Des chercheurs se sont donc penchés plus récemment sur l'élaboration de mesures qui rendraient mieux compte de la définition fonctionnelle de l'alphabétisation que celle des indicateurs d'un niveau d'année d'étude.

La première enquête canadienne de grande envergure sur la connaissance fonctionnelle de la lecture et de l'écriture qui n'ait pas recouru au niveau d'année d'étude comme mesure a été l'enquête Southam réalisée en 1986.[6] Les chercheurs ont été en quête d'une autre mesure que celle de la 9e année parce qu'ils considéraient cette dernière comme insuffisante pour évaluer l'aptitude à fonctionner dans une «société d'information complexe». L'instrument d'enquête a été adapté au contexte canadien à partir d'une enquête réalisée aux É.-U.[7] Les tests de lecture, d'écriture et de calcul consistaient à demander aux personnes interrogées de répondre à des ques-

tions sur les éléments de la vie quotidienne comme les signaux du Code de la route, les cartes d'assurance sociale et les renseignements donnés sur un flacon de sirop contre la toux. On testait aussi l'aptitude à calculer à l'aide d'un menu de repas ou d'un relevé bancaire.

Les constatations de l'enquête Southam ont estimé que 4,5 millions, soit 24 pour cent des adultes canadiens étaient fonctionnellement analphabètes. Sur une base provinciale, le taux d'analphabétisme s'étend d'un bas de 17 pour cent en Colombie-Britannique à un haut de 44 pour cent à Terre-Neuve. Selon l'enquête Southam, un groupe de 1,7 million de personnes considérées comme «alphabètes» auraient été désignées comme «analphabètes» si les normes de la 9e année leur avaient été appliquées. Inversement, 2,4 millions de personnes ont été déclarées «analphabètes» par l'enquête Southam en dépit d'avoir terminé leur 9e année.[8] Statistique Canada a procédé plus récemment à une enquête sur l'alphabétisation intitulée l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement.[9] Elle repose sur l'hypothèse que, même si certaines normes sont nécessaires pour préciser l'importance et la nature de la connaissance de la lecture et de l'écriture, on obtient une plus grande sensibilité aux variations dans les niveaux de connaissance si l'on évite des mesures classant les personnes comme fonctionnellement alphabètes ou fonctionnellement analphabètes. Aux fins de l'enquête, il fut décidé que la connaissance de la lecture et de l'écriture est marquée par la présence de techniques de traitement de l'information nécessaires pour utiliser les **documents imprimés** que l'on trouve couramment au travail, à la maison ou dans la communauté.[10]

La perspective de l'enquête commence avec la conception d'une connaissance fonctionnelle de la lecture et de l'écriture qui forme un ensemble homogène dans lequel on peut reconnaître quatre niveaux de connaissance. Comme dans l'enquête Southam, les objets de test ont été choisis de façon à

montrer la connaissance fonctionnelle de la lecture et de l'écriture. L'enquête a été menée auprès d'un échantillon beaucoup plus nombreux (environ 9 500) que celui de l'enquête Southam (2 398 personnes). On a estimé que les personnes n'ayant atteint que le premier ou le second des quatre niveaux retenus possédaient une connaissance de la lecture insuffisante pour «maîtriser la plupart des documents écrits que l'on rencontre dans la vie quotidienne». Ce groupe constitue 16 pour cent de la population adulte totale (ayant entre 16 et 69 ans). Ce chiffre est sensiblement inférieur au taux de 24 pour cent d'«analphabètes fonctionnels» constaté chez les adultes de 18 ans et plus dans l'enquête Southam. Le chiffre de 16 pour cent ne tient toutefois pas compte des résultats de l'analyse de la connaissance de l'écriture et du calcul que Statistique Canada n'a pas encore publiés au moment d'aller sous presse.

Ces enquêtes font voir que les méthodes employées pour déterminer l'alphabétisation fonctionnelle sont de plus en plus spécialisées. De même, les méthodes employées pour désigner un échantillon représentatif tiennent compte d'une mesure plus précise des niveaux d'alphabétisation dans certaines «populations». Elles comprennent la population adulte en général et de grandes stratifications à l'intérieur de cette population (par sexe, origine ethnique, situation socio-économique, niveau d'instruction et région). Ces échantillons n'ont toutefois pas été conçus de façon à mesurer les niveaux d'alphabétisation parmi les adultes qui présentent un handicap intellectuel.

NIVEAUX D'ALPHABÉTISATION CHEZ LES ADULTES QUI PRÉSENTENT UN HANDICAP INTELLECTUEL

Les sources de données existantes ne permettent pas de mesurer la diffusion de la connaissance de la lecture et de l'écriture chez les adultes qui présentent un handicap intellec-

tuel aussi précisément qu'on peut le faire avec d'autres populations. Les seules mesures de la diffusion qui soient disponibles pour ce groupe sont les mesures conventionnelles de l'année d'étude que l'intéressé a suivie. En plus des limites intrinsèques de cette norme quand on l'applique à la population en général, il est encore plus difficile de l'utiliser dans l'évaluation d'adultes présentant un handicap intellectuel. D'abord, en raison de l'étiquette qu'on leur attribue ou de leur condition invalidante, ou l'une ou l'autre, la plupart des adultes qui présentent un handicap intellectuel n'on pas suivi le système scolaire ordinaire. En second lieu, pour ceux qui l'ont fait, il n'y a pas de données pour confirmer dans quelle mesure le fait d'avoir suivi la 9e année est un indicateur valable d'une connaissance fonctionnelle de la lecture ou de l'écriture. En troisième lieu, un grand nombre d'entre eux ont fréquenté des écoles spéciales. On peut obtenir certaines données d'inscription pour ce groupe. Il peut toutefois y avoir peu d'équivalence quant au niveau d'année avec le système scolaire ordinaire. En quatrième lieu, d'autres ont vécu dans des institutions pendant de longues années sans liaison ou presque avec un système d'enseignement.

Le tableau suivant fait état des pourcentages d'adultes à handicap intellectuel qui peuvent être identifiés comme manquant d'«alphabétisation fonctionnelle» si on leur applique les exigences de la 9e année et les données tirées de l'Enquête sur la santé et les limitations d'activités.

Tableau 1
Niveau d'éducation des adultes à handicap intellectuel
âgés de 15 ans et plus

Plus haut niveau d'éducation	% des adultes présentant un handicap intellectuel
Aucune scolarité	25
5e à la 8e année	41
9e à la 13e année	27
Études plus avancées	7

SOURCE: Enquête sur la santé et les limitations d'activités, 1986

Les données font voir que 66 pour cent des adultes qui présentent un handicap intellectuel ont un niveau d'éducation inférieur à la 9e année. Par conséquent, ils ont un taux d'alphabétisation considérablement inférieur à celui de la population adulte totale du Canada. Bien qu'il existe un taux d'analphabétisme extrêmement élevé chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel, on ne peut pas, pour les raisons citées ci-dessus, considérer ce taux comme une estimation entièrement valable de la connaissance fonctionnelle de la lecture et de l'écriture dans ce groupe. Si les tests utilisés dans les enquêtes récentes de Statistique Canada en matière de connaissance de la lecture et de l'écriture avaient été systématiquement appliqués à un échantillon de personnes présentant un handicap intellectuel, la répartition des niveaux d'alphabétisation au sens de ce groupe aurait pu donner un tableau entièrement différent. Nous ne savons tout simplement pas. Les sources de données statistiques sur les caractéristiques d'adultes présentant un handicap et sur les niveaux d'alphabétisation ne sont pas compatibles. Cela reflète un manque analogue de connexion évident dans les documents publiés dans ces deux domaines. Tant que des échantillons de la population présentant un handicap ne

figureront pas dans les enquêtes sur l'alphabétisation, la capacité d'analyser la façon dont les questions touchent ce groupe sera beaucoup plus limitée qu'elle ne le devrait. C'est pourquoi on ne peut évaluer pleinement ni le problème, ni les solutions.

Notes:

[1]Cité dans Charlene Senn, *L'exploitation sexuelle et les personnes qui présentent une déficience intellectuelle* (Toronto: L'Institut G. Allan Roeher 1988), p. vii.

[2]*Ibid.*, p. 6.

[3]Statistique Canada, *Enquête sur la santé et les limitations d'activités, Guide de l'utilisateur* (Ottawa: June 1988), p. 2.

[4]Cité dans John C. Cairns, *L'analphabétisme chez les adultes au Canada* (Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation, février 1988), p. 5.

[5]John Willinsky, «The Construction of a Crisis: Literacy in Canada,» *Canadian Journal of Education*, 15,1(1990): 1-15.

[6]Creative Research Group, *Literacy in Canada: A research report* (Ottawa: Southam News, 1987).

[7]L'enquête des É-U. a été faite pour le compte du National Assessment of Educational Progress (NEAP).

[8]Tout en récusant la norme de scolarité pour l'alphabétisation, l'enquête en impose une autre. Une «tribune» de vingt-cinq personnes destinée à être représentative des experts et de la population générale a été utilisée pour choisir les articles auxquels les intéressés auraient à donner une réponse exacte pour être identifiés comme «alphabétisés». Il y a eu une

variation importante dans les choix faits par la tribune. Afin d'en arriver à une mesure pour analyser l'enquête, les chercheurs ont utilisé les articles sur lesquels le consensus de la tribune a été le plus marqué. Les chercheurs ont ensuite conclu qu'il fallait un minimum de 80 pour cent de réponses exactes à ces articles pour que les intéressés soient considérés comme alphabétisés. Après une analyse de la méthodologie du concept et de l'analyse de l'enquête, Willinsky fait remarquer que:

> La méthode de la tribune a été retenue pour d'autres études de questions de langue même si elle illustre la superficialité du consensus linguistique qui soutient le concept d'une norme dans la langue... Cette constatation nous rappelle que nous ne partageons pas ni n'avons besoin de partager une norme précise dans le cas d'un concept tel que «l'alphabétisation».

Voir John Willinsky, «The Construction of a Crisis: Literacy in Canada,» p. 4.

[9]Statistique Canada, *Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement: Aperçu de l'enquête* (Ottawa: 1980).

[10]*Ibid.*, p. 1.

CHAPITRE 3

NÉCESSITÉ DE L'ALPHABÉTISATION

Au cours des dernières années, on a formulé clairement des objectifs d'intégration des personnes qui présentent un handicap intellectuel à la vie de la communauté. Des groupes de défense des droits, des pourvoyeurs de service, les associations locales, provinciales et nationale pour l'intégration communautaire et des gouvernements ont exprimé leur engagement vis-à-vis de ces objectifs. En conséquence, l'analyse des politiques et des programmes s'est de plus en plus orientée vers la soustraction des obstacles systématiques à l'inclusion dans la communauté et vers la reconnaissance du droit des personnes handicapées à la justice sociale. Or, on s'est très peu arrêté au besoin de savoir lire et écrire dans cette analyse. Le présent chapitre examine quatre thèmes où l'alphabétisation joue un rôle central pour atteindre les objectifs actuels largement acceptés:

- rendre possible la participation à la communauté
- s'attaquer à la pauvreté
- rendre accessible l'emploi
- instaurer la justice sociale et les droits de la personne

PARTICIPATION À LA VIE COMMUNAUTAIRE

Le besoin d'alphabétisation chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel va, selon toute vraisemblance, devenir très évident à mesure que les adultes passent des institutions à la communauté et à mesure que les pressions se feront de plus en plus intenses pour leur intégration sociale. Il en sera ainsi parce que l'alphabétisation est de plus en plus une nécessité pour diriger sa vie quotidienne et participer vraiment à la communauté. L'imprimé règne en maître dans la société. Dans une «communauté» où ce fait se vérifie, l'alphabétisation devient le moyen de réaliser ce que Levine identifie comme les «transactions de l'information et des connaissances» qu'«un particulier souhaite ou qui, encore, lui sont imposées».[1] Pourtant, malgré la nécessité de l'alphabétisation et malgré les très bas niveaux d'alphabétisation chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel, les intervenants en leur nom n'ont pas, en général, trouvé de formules fortes pour revendiquer leurs besoins en ce sens, pas plus d'ailleurs que ceux qui se font les défenseurs des personnes étiquetées comme «analphabètes» ni que les chercheurs et les analystes dans le domaine du handicap intellectuel.

Pourquoi donc ces questions d'analphabétisme et de handicap intellectuel n'ont-elles pas reçu l'attention qu'elles méritent? On peut avancer comme première raison le fait que les autres problèmes rencontrés par les adultes qui présentent un handicap intellectuel et les besoins de soutien qu'ils ont, peuvent paraître si écrasants que l'alphabétisation passe au second plan ou n'entre même pas en ligne de compte. Sans se surprendre qu'une telle opinion soit commune, il demeure important de relever ses faiblesses. D'abord, on ne peut séparer l'alphabétisation des aptitudes sociales et de celles nécessaires à la vie quotidienne jugées essentielles si l'on veut que les adultes qui présentent un handicap intellectuel participent à la communauté et bénéficient d'une intégration plus complète. En second lieu, l'alphabétisation ne peut être mise

à part des questions de pauvreté, de chômage, de justice sociale et de droits de la personne - questions en tête de liste du programme des changements. (Ces questions feront l'objet d'un examen plus loin dans le présent chapitre.)

Les aptitudes sociales sont celles qui sont nécessaires pour gérer les rapports avec autrui. Les aptitudes nécessaires à la vie quotidienne sont celles qu'il faut avoir pour gérer les activités d'une vie indépendante, au jour le jour. Toutefois, même si l'on reconnaît la nécessité de nombre d'adultes présentant un handicap intellectuel de perfectionner ces aptitudes, il y a très peu de documents publiés qui relient explicitement leur perfectionnement à la connaissance de la lecture et de l'écriture. The Scottish Community Education Council a fourni un cadre permettant de préciser la série de connaissances en lecture et en écriture que doivent posséder les adultes qui présentent un handicap intellectuel pour exercer et perfectionner leurs aptitudes sociales et leurs aptitudes nécessaires à la vie quotidienne et, donc, d'augmenter leur participation à la communauté.[2] Le cadre en question fournit une analyse qui comporte trois étapes fondamentales :

1. Préciser les milieux ou les relations auxquels la personne participe ou participera (vie de loisirs, vie de travail, vie privée, ou magasinage, logement, finances, etc.).
2. Préciser les situations que la personne rencontrera dans chaque milieu et les activités qu'elle y exercera («à domicile», par exemple, peut comprendre des activités comme lire pour le plaisir, nettoyer, cuisiner, établir un budget, planifier les loisirs, etc.)
3. Préciser la connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul qu'il faut avoir pour chaque activité («cuisiner», par exemple, peut exiger que l'on sache lire les étiquettes pour les ingrédients et les recettes, et calculer les nombres pour ce qui est des quantités et des températures).

Plus les adultes sont intégrés à la communauté et plus il y

a d'occasions de prise de décision et d'indépendance, plus il est probable qu'ils auront à déchiffrer des renseignements imprimés. Bon nombre d'adultes, notamment ceux qui présentent un handicap intellectuel, n'ont pas eu l'occasion d'acquérir ce niveau d'aptitude à la lecture. L'analyse de la lisibilité des avertissements de danger sur les produits, par exemple, indique que la plupart des mots clés écrits sur ces étiquettes exigent une aptitude à la lecture qui relève de la quatrième à la dizaine année.[3] Ces constatations portent à conclure au besoin de renforcement des aptitudes à la lecture et à l'écriture. Elles suggèrent aussi que les normes d'alphabétisation pour consommer des renseignements médicaux ou autres reliés à la santé doivent être contestées. On pourrait probablement en dire autant de bien des genres d'information rencontrés dans la vie quotidienne.

Il y a de grandes chances que la connaissance de la lecture et de l'écriture devienne un moyen d'atteindre les objectifs d'intégration sociale et d'indépendance croissante pour les adultes qui présentent un handicap intellectuel. L'une des rares revues sur les questions d'alphabétisation et d'adultes qui présentent un handicap intellectuel avance que l'alphabétisation n'est pas seulement un moyen d'augmenter la «compétence sociale» mais aussi d'accéder aux expériences de la vie quotidienne dont ont été privés bien des adultes à cause de la nature protectrice des milieux dans lesquels ils ont vécu.[4]

PAUVRETÉ

Bien des études montrent un rapport entre les bas niveaux d'alphabétisation et la pauvreté. Par exemple, le sondage national sur l'alphabétisation réalisé par Southam News a constaté que le revenu personnel déclaré par les personnes reconnues comme alphabétisées était de 44 pour cent supérieur à celui des personnes qualifiées analphabètes. L'écart de revenu atteignait presque 100 pour cent lorsqu'il s'agissait de personnes âgées de plus de 55 ans. Pour les

personnes ayant entre 18 et 34 ans, l'écart était de 13 pour cent.

Une plus récente enquête de Statistique Canada montre que les personnes qui jouissent du niveau le plus haut d'alphabétisation ont bien des chances de toucher un haut plutôt qu'un bas revenu. Le sondage a montré que si 54 pour cent des personnes ayant un revenu annuel inférieur à 10 000 $ atteignent de hauts niveaux d'alphabétisation dans des tests en ce sens, la proportion s'élève à 82 pour cent chez des personnes dont le revenu annuel est d'au moins 40 000 $.

On peut normalement s'attendre à ce que les adultes qui présentent un handicap intellectuel soient pauvres. Une analyse des données de l'Enquête sur la santé et les limitations d'activités a constaté que 89 pour cent des adultes qui présentent un handicap intellectuel ont un revenu annuel inférieur à 10 000 $. L'analphabétisme contribue à la pauvreté dans une large mesure car la personne qui a très peu de compétence en lecture et en écriture a bien moins de chances de trouver un emploi qui lui donne un salaire au-dessus du seuil de pauvreté. Toutefois, dans le cas d'adultes qui présentent un handicap intellectuel, l'augmentation des niveaux d'alphabétisation peut améliorer les chances d'emploi comme il peut ne pas le faire. Son impact dépend dans quelle mesure la personne en question peut acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture, le genre d'aptitudes qu'exige le marché du travail ainsi que la possibilité ou la volonté des employeurs de rendre le milieu de travail accessible aux personnes handicapées.

Même si l'amélioration de la connaissance de la lecture et de l'écriture peut élargir la gamme des possibilités d'emploi pour une personne qui présente un handicap, un emploi rémunéré ne supprimera pas nécessairement sa pauvreté. Le pourcentage élevé de personnes handicapées qui ont de faibles revenus donne à entendre que ces personnes qui font partie de la population active reçoivent une rémunération au niveau du salaire minimum ou presque. Même si ces personnes ont la

possibilité de recevoir des prestations supplémentaires au titre des coûts reliés à l'invalidité, le revenu de la plupart d'entre elles demeure au niveau du seuil de pauvreté ou à peu près. Or, malgré les prestations qu'ils reçoivent en raison de leur handicap, 40 pour cent des adultes qui présentent un handicap déclarent des débours inhérents à leur état.[5] Dans le cas de celles qui, pour une raison quelconque, ne peuvent faire partie de la population active rémunérée, l'insuffisance de leur substitution de revenu et des prestations reliées à l'invalidité est un élément important de leur pauvreté chronique.[6]

S'il est acquis que l'analphabétisme est un facteur qui porte sur la pauvreté, on peut aussi dire qu'il rend plus aiguës les conséquences de la pauvreté. L'une des plus importantes de ces conséquences, c'est le risque plus grand d'un mauvais état de santé.[7] Dans le cas des personnes qui sont à la fois pauvres et peu alphabétisées, leur santé connaît un «double péril» : non seulement peut-on s'attendre à ce qu'elles subissent les conséquences de mauvaises conditions de vie mais leurs bas niveaux d'alphabétisation peuvent les empêcher d'avoir accès à l'information qui pourraient les aider à changer certaines des conditions dans lesquelles elles vivent. Une enquête récente menée par le Collège Frontier et l'Association pour la santé publique de l'Ontario, par exemple, montre que les personnes ayant des niveaux inférieurs de connaissance de la lecture et de l'écriture ont tendance à voir leur état de santé estimé moyen ou mauvais quatre fois plus souvent que les personnes qui ont fait des études universitaires. L'étude donne à entendre que cette connaissance est une question en rapport avec la santé par suite de l'importance de la connaissance de la lecture dans des tâches comme la lecture des étiquettes de médicaments, les renseignements relatifs à la sécurité au travail, la préparation des aliments et les soins aux enfants.[8]

EMPLOI

On a constaté que l'alphabétisation était un facteur qui imputait de façon importante sur l'accès à l'emploi rémunéré. Une étude de 1985 concernant les adultes défavorisés sur le plan de l'instruction au Canada fait voir que les personnes dont l'instruction est inférieure à la 9e année (qui est, comme nous l'avons vu, la mesure statistique couramment employée de l'analphabétisme fonctionnel) constituent plus de 20 pour cent de la population des provinces maritimes. Soixante pour cent des membres de ce groupe ne faisaient pas partie de la population active.[9] Est-ce que ce lien entre l'alphabétisation et l'emploi reste valable dans le cas des adultes qui présentent un handicap intellectuel? Nous savons que les personnes ayant un handicap ont moins de chance de faire partie de la population active que celles qui n'en présentent pas. Comme on le constatera au tableau 2, on estime que seulement 25 pour cent des adultes avec un handicap intellectuel détiennent un emploi rémunéré.

TABLEAU 2

Position dans la population active des adultes qui présentent un handicap intellectuel (âgés de 15 ans et plus)

Position dans la population active	Sexe		Total
	Femmes (%)	Hommes (%)	%
Aînés	8	6	7
Au travail	22	27	25
En chômage	3	5	4
Ne font pas partie de la population active*	62	56	59
Position inconnue	5	6	5

SOURCE : Enquête sur la santé et les limitations d'activités, 1986
*sont en chômage depuis au moins un an.

Lorsqu'on examine le rapport entre l'alphabétisation et l'accès à un emploi rémunéré dans le cas des personnes handicapées, il est important d'établir d'abord comment l'alphabétisation affecte généralement l'accès à l'emploi rémunéré. Il y a deux effets: 1) par le moyen des compétences obtenues grâce au processus d'acquisition des aptitudes à la lecture et à l'écriture; et 2) par le moyen du niveau des aptitudes exigées pour s'acquitter des tâches d'un emploi. L'accès à la participation active rémunérée exige des niveaux toujours plus élevés de qualification et de certification scolaires. Une enquête menée sur les éditions successives du Dictionary of Occupational Titles (dictionnaire des titres professionnels) publiées par le département du travail du gouvernement fédéral américain est instructive à cet égard. L'enquête a constaté moins de changements dans les descriptions d'emploi des professions à travers les éditions successives du dictionnaire que dans les qualifications.[10] Le Canadian Business Task Force on Literacy déclare de son côté qu'un grand nombre d'entreprises exigent maintenant au moins la 12e année simplement pour des emplois au niveau d'entrée.[11] La nature et le niveau de connaissance de la lecture et de l'écriture qu'une personne possède affectent aussi son accès à l'emploi. Une étude réalisée par Mikulecky indique, par exemple, que 85 pour cent des emplois exigent maintenant une connaissance de la lecture du niveau de la 9e année, sinon plus haut.[12]

Étant donné l'impact du niveau d'alphabétisation sur les chances d'emploi et le faible taux de participation à la population active des adultes handicapés, l'augmentation des niveaux d'alphabétisation au sein de ce groupe semble revêtir une importance décisive. Comme on le voit au tableau 3, il y a une certaine indication que le niveau de scolarité affecte le statut dans la population active des adultes qui présentent un handicap intellectuel : plus le niveau de scolarité est élevé, plus il y a de chance pour un adulte de détenir un emploi.

TABLEAU 3

Niveau de scolarité et statut au sein de la population active des adultes qui présentent un handicap intellectuel (âgés de 15 ans et plus)

niveau de scolarité	% d'adultes au travail	% en chômage*	inconnu
N'ont pas atteint la 8e année	21	73	6
De la 9e à la 13e	31	65	4
Quelques études supérieures	37	60	3

SOURCE : Enquête sur la santé et les limitations d'activités, 1986
*en chômage, ne font pas partie de la population active, ou ainés

Il faudra, toutefois, changer plus que le niveau d'alphabétisation pour qu'augmente dans ce groupe l'accès aux possibilités d'emploi. Les données statistiques en matière d'éducation, de handicap et d'emploi indiquent que la relation entre les niveaux d'instruction et l'emploi est beaucoup plus faible chez les adultes handicapés que chez les adultes de la population en général. Trente et un pour cent des adultes handicapés qui ont atteint le niveau secondaire d'instruction font partie de la population active rémunérée. Soixante et un pour cent des adultes de même niveau d'instruction mais qui ne présentent pas de handicap font partie de la population active rémunérée.[13] Bien que de nombreuses personnes handicapées soient capables d'occuper un emploi et aient des niveaux d'instruction élevés, les taux de participation à la population

active rémunérée restent faibles pour ce groupe. On attribue ce fait à des facteurs comme le manque de soutien en milieu de travail, le manque de transport ainsi que les obstacles matériels et sociaux sur les lieux de travail.

Bien qu'il puisse y avoir des obstacles de structure aux emplois d'adultes handicapés autres que le manque de scolarité, on doit tenir compte d'autres facteurs qui peuvent par contre élargir les occasions d'emploi:

- une pénurie prévue de main-d'oeuvre (dont on ne peut déterminer l'impact précis sur les adultes présentant un handicap intellectuel);

- un secteur des services en expansion qui n'exige pas nécessairement des niveaux d'alphabétisation élevés;

- les lois et les exigences relatives à l'équité en matière d'emploi;

- la législation sur les droits de la personne interdisant la discrimination fondée sur le handicap intellectuel et obligeant les employeurs à s'adapter raisonnablement à la situation des employés;

- les possibilités d'acquérir une compétence en s'initiant à l'ordinateur; et

- des engagements de la part des employeurs à rendre leur milieu de travail plus accessible.

Des éducateurs interviewés pour cette étude ont indiqué que certaines personnes présentant un handicap intellectuel peuvent améliorer leur connaissance de la lecture et de l'écriture au point d'accroître les aptitudes professionnelles dont elles disposent et donc leurs chances d'emploi. Ils ont toutefois ajouté que, d'après leur expérience, certains adultes sont

incapables de perfectionner suffisamment leur connaissance de la lecture et de l'écriture au point d'augmenter de façon appréciable les genres d'emplois qu'ils peuvent occuper. On a néanmoins laissé entendre que même de légères améliorations de la connaissance de la lecture et de l'écriture pouvaient permettre ou augmenter la participation des adultes à l'emploi. Par exemple, la connaissance de la lecture et de l'écriture peut permettre à celui qui la possède de maîtriser le système de transport pour aller au travail, de lire des instructions dans le milieu de travail, de participer à des activités de société dans ce même milieu et de gérer ses finances.

En résumé, les faibles niveaux d'alphabétisation peuvent avoir un impact considérable sur la pauvreté, le chômage et le mauvais état de santé de la population en général. Les personnes qui présentent un handicap sont beaucoup plus vulnérables à la présence de ces facteurs dans leur vie que les personnes qui ne présentent pas de handicap. Il reste que d'autres obstacles à l'emploi et à la suffisance du revenu doivent aussi être renversés pour que l'augmentation des niveaux d'alphabétisation ait un impact appréciable sur la qualité de vie des personnes qui présentent un handicap.

JUSTICE SOCIALE ET DROITS DE LA PERSONNE

Au cours des dernières années, l'alphabétisation a surgi comme question de justice sociale et de droits de la personne. Il en est ainsi en partie parce que la pauvreté, le chômage et un état de santé précaire sont perçus comme étant le prix personnel qui accompagne les bas niveaux d'alphabétisation. L'alphabétisation est vue comme une question de justice sociale parce que les compétences en matière de lecture et d'écriture et l'accès à ces compétences et le coût à la charge de la personne à cause de son analphabétisme, ne sont pas distribués également; certains parlent même d'une répartition inéquitable au sein de la population. L'alphabétisation est devenue une question de droits de la personne parce que son

absence peut limiter la jouissance par l'intéressé de ses droits à l'égalité, à la justice et à la citoyenneté.

La justice sociale ou distributive traite de la façon de parvenir à l'équité dans la répartition des ressources et des avantages de la société. Un des principes de la justice distributive est que les ressources doivent être réparties de façon à ce qu'en bénéficient les moins favorisés de la société.[14] À partir de ce principe, Stevens fait valoir que l'attribution de ressources à l'éducation de base des adultes peut se justifier dans le cas d'adultes qui ont été exclus de la fréquentation de l'école ou dont le niveau d'alphabétisation est si bas:

> qu'il constitue un obstacle à l'exercice des droits de citoyenneté, aux chances d'avancement économique et à la conquête du respect de soi. Donc, les programmes sociaux/éducationnels conçus pour remédier au manque d'alphabétisation [pourraient] être justifiés non simplement du point de vue de l'utilité mais aussi de celui de la justice sociale.[15]

Stevens fait valoir que l'alphabétisation n'est pas un droit fondamental de la personne inhérent à la «condition humaine» mais un droit qui permet l'«exercice des droits naturels et constitutionnels plus fondamentaux.» Dans une perspective analogue, Oxenham estime que si :

> nous considérions l'alphabétisation comme un droit conditionnel aux circonstances d'une société particulière, nous serions obligés de désigner des droits dont chaque personne devrait jouir, mais dont elle ne pourrait jouir, soit en totalité, soit en partie, à moins d'être suffisamment alphabétisée... Une société inspirée... par une vision «démocratique» devrait sans aucun doute affirmer que... tout le monde doit pouvoir apprendre à lire et à écrire.[16]

Nombreux sont les genres de droits qui exigent un certain niveau d'alphabétisation pour être pleinement revendiqués. Le droit des citoyens de participer aux élections gouvernementales, de conclure des ententes contractuelles, de récuser la violation de leurs droits de la personne devant une commission des droits de la personne, exige un certain niveau d'alphabétisation. La mesure dans laquelle les personnes jouissent de ces droits peut également dépendre de la mesure dans laquelle ils ont acquis la connaissance de la lecture et de l'écriture.

Il est maintenant courant de trouver la formulation d'un «droit à l'alphabétisation» dans des déclarations de principes sur l'alphabétisation, l'éducation en général et l'éducation des adultes en particulier. L'une des premières «déclarations» du droit à l'alphabétisation fut faite lors du Symposium international de 1975 sur l'alphabétisation tenu à Persépolis, en Iran. Connue sous le nom de «Déclaration de Persépolis», elle est formulée comme suit :

> L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. Elle est un droit fondamental de tout être humain.[17]

Une douzaine d'années plus tard, la déclaration et les recommandations du Séminaire international sur l'alphabétisation (Toronto, 1987), stipulent entre autres :

> L'alphabétisation est un droit fondamental essentiel au développement de tous les peuples de la terre.
>
> Dans une société possédant les moyens et les ressources nécessaires pour corriger le problème de l'analphabétisme, l'alphabétisation est une question de JUSTICE.
>
> Afin de promouvoir la justice sociale et l'égalité, les programmes d'alphabétisation doivent reconnaître et satisfaire les besoins particuliers des personnes

opprimées dont les femmes, les peuples autochtones, les minorités, les sans-emploi ainsi que tous ceux qui sont marginalisés ou exclus.[18]

Il y a trois façons possibles de faire la synthèse des questions d'alphabétisation, de handicap, de justice sociale et de droits de la personne.

En premier lieu, la répartition de l'alphabétisation dans la population est reliée à la façon dont les ressources sont réparties pour l'instruction des enfants et des adultes. Une répartition «équitable» des ressources en éducation et en alphabétisation est ainsi reliée aux «concepts particuliers de la justice distributive qui préside aux décisions politiques et économiques.»[19] Le fait que des personnes avec un handicap sont souvent systématiquement exclues des occasions d'acquérir des compétences en lecture et en écriture est un aspect du traitement injuste et inégal qu'on leur fait subir.[20] En deuxième lieu, des personnes qui présentent un handicap intellectuel ont été historiquement exclues de la jouissance des droits civiques, juridiques et à l'égalité.[21] Même s'il y a maintenant protection relative à ces droits, la connaissance de la lecture et de l'écriture peut être un facteur important de la jouissance de leurs droits. L'alphabétisation peut aussi leur permettre de récuser la discrimination devant des commissions, des tribunaux administratifs et des cours de justice.

En troisième lieu, pour exercer leurs droits, les particuliers avec un handicap peuvent avoir à recourir à des commissions d'appel, des tribunaux, des commissions sur les droits de la personne, etc. Les normes d'alphabétisation établies pour utiliser ces systèmes (normes de lecture et de compréhension des documents des tribunaux, des informations sur les procédures, le dépôt des formulaires, etc.) doivent être examinées et peut-être modifiées. Les normes actuelles posent des obstacles à l'usage efficace de ces systèmes par certains adultes qui présentent un handicap intellectuel.[22]

La recherche et l'analyse présentées dans ce chapitre portent à conclure que l'alphabétisation est un facteur clé pour atteindre une meilleure inclusion des adultes qui présentent un handicap intellectuel dans la communauté.

Premièrement, la connaissance de la lecture et de l'écriture est reconnue comme un facteur qui permet de participer à la vie de la communauté. Une bonne partie des aptitudes requises des adultes qui présentent un handicap intellectuel pour améliorer leur participation à la communauté et leur indépendance sont des aptitudes qui, à leur racine, sont reliées à l'alphabétisation. On peut donc faire valoir que l'accès à la connaissance de la lecture et de l'écriture est important pour atteindre l'intégration sociale des adultes qui présentent un handicap intellectuel.

Deuxièmement, la recherche a révélé la relation étroite entre les faibles niveaux d'alphabétisation d'une part et, de l'autre, la pauvreté, le chômage et l'état de santé précaire. On constate la présence de ces facteurs à un degré considérablement plus élevé que dans la population en général dans le secteur de la population qui présente un handicap. Le relèvement des niveaux d'alphabétisation de ces personnes aura probablement un effet appréciable sur leur qualité de vie. On constate en même temps que le simple relèvement des niveaux d'alphabétisation ne suffit pas à améliorer les facteurs qui condamnent les personnes présentant un handicap à une vie de chômage, de pauvreté et d'état de santé précaire. Il faut également tenir compte d'autres obstacles auxquels se heurtent les personnes qui présentent un handicap : obstacles à un revenu et à une aide financière suffisants, au système scolaire et aux attestations scolaires ainsi qu'au marché du travail.

Troisièmement, bien des gens font valoir que l'alphabétisation est une condition nécessaire pour l'établissement de la justice sociale. Il est maintenu que parce que la connaissance de la lecture et de l'écriture constitue un «bien» pour la société, parce qu'elle permet de jouir d'autres avantages et parce qu'elle est, dans une certaine mesure, nécessaire pour jouir des

droits civiques et juridiques, on doit encourager la plus grande équité d'accès à l'alphabétisation. Les normes établies en matière de connaissance de la lecture et de l'écriture peuvent également constituer des obstacles superflus au système judiciaire et à l'exercice des droits individuels. Dans une perspective de justice sociale, il est permis de faire valoir que dans la mesure où des adultes qui présentent un handicap intellectuel sont systématiquement exclus de l'accès à l'alphabétisation, dans cette même mesure ils sont traités de façon inéquitable dans et par la société.

Notes

[1]Voir Kenneth Levine, *The Social Context of Literacy* (London: Routledge & Kegan Paul, 1986).

[2]The Scottish Community Education Council, *Moving Ahead: A new handbook for tutors helping mentally handicapped adults to learn.*

[3]Donna Fletcher et Doris Abood, «An Analysis of the Readability of Product Warning Labels: Implications for Curriculum Development for Persons with Moderate and Severe Mental Retardation,» *Education and Training in Mental Retardation* (septembre 1988), p. 224-227.

[4]Adult Literacy and Basic Skills Unit, *Literacy and Numeracy Work with Mentally Handicapped Adults* (Londres: février 1982), p. 10.

[5]Magda K. Hamilton, «Enquête sur la santé et les limitations d'activités» dans *Statistique Canada, Health Reports*, Vol. 1, No 2 (1989), p. 184.

[6]Voir Sherri Torjman, *Le revenu précaire: Le système de pensions et d'invalidité au Canada* (Toronto: L'Institut G. Allan Roeher, 1988) p. 9-37.

[7]Santé et Bien-être social Canada, *La santé pour tous: Plan d'ensemble pour la promotion de la santé* (Ottawa: Ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1986).

[8]Frontier College et Association pour la santé publique de l'Ontario, *Literacy and Health: Phase I, Making the World Healthier and Safer for People who can't Read* (Toronto: Association pour la santé publique de l'Ontario, 1989).

[9]Cité dans John Cairns, *L'analphabétisme chez les adultes au Canada*, p. 17.

[10]David Harman, *Illiteracy: A National Dilemma*, (New York: Cambridge Book Company, 1987), p. 54.

[11]Woods Gordon Management Consultants, *The Cost of Illiteracy to Business in Canada*, pour le Groupe de travail des entreprises canadiennes sur l'alphabétisation.

[12]Cité dans Woods Gordon Management Consultants, *The Cost of Illiteracy to Business in Canada*, p. 13.

[13]Ces données sont tirées de D. Gower, *Activité sur le marché du travail des Canadiens atteints d'une incapacté* (Ottawa: Statistique Canada, Avril 1988). Ces résultats proviennent de l'Enquête sur la santé et les limitations d'activités.

[14]Ce principe de justice est exposé en détail dans John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971).

[15]Edward W. Stevens, Jr., *Literacy, Law, and Social Order*, (DeKalb, Illinois: Northern Illinois University Press, 1988), p. 41.

[16]Stevens s'inspire de Oxenham dans son argumentation.

Cette citation provient de John Oxenham, *Literacy: Writing, reading and social organisation* (Londres: Routledge et Kegan Paul, 1980), p. 85.

[17]Texte de la Déclaration de Persépolis, rédigé lors du Symposium international sur l'alphabétisation, Persépolis, Iran, 3-8 septembre 1975, distribué par le Secrétariat de Coordination Internationale pour l'Alphabétisation, 42 bis. Avenue de Saxe, 75007 Paris.

[18]Cette position est exposée dans le rapport des actes du groupe de l'atelier dans *L'alphabétisation en pays industrialisés: Point de mire sur la practique*, Margaret Gayfer (édit.), (Toronto: 1988), p. 11-12.

[19]Stevens, *Literacy, Law and Social Order*, p. 22.

[20]Margaret Gayfer (édit.), *L'alphabétisation en pays industrialisés: Point de mire sur la practique*.

[21]Voir Marcia Rioux, *Derniers en ligne*, discours prononcé devant The International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency, Dublin, Ireland, août 1988 (Toronto: L'Institut G. Allan Roeher, 1989).

[22]Voir Denis Morrice, «In the courtroom, disability means more than ramps and wheelchairs», *Globe and Mail*, 27 juillet 1989.

CHAPITRE 4

APPRENTISSAGE, ALPHABÉTISATION ET HANDICAP INTELLECTUEL

Comme n'importe quels adultes, les adultes qui présentent un handicap intellectuel tirent avantage de la connaissance de la lecture et de l'écriture. Le chapitre précédent indiquait diverses dimensions de leur besoin d'alphabétisation. L'analphabétisme est toutefois considérablement plus répandu chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel que dans la population en général. Comment doit-on expliquer ce fait? Il est couramment postulé que les niveaux d'alphabétisation sont plus faibles chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel précisément à cause de leur handicap intellectuel. Cette supposition conduit à la conclusion que l'adulte qui présente un handicap intellectuel est lui-même le «problème»: il est affligé de «déficits» intellectuels inhérents et permanents qui ne permettent pas le développement suffisant de ses aptitudes à lire et à écrire. L'analyse de ce chapitre laisse entrevoir que cette supposition et la conclusion qui s'en dégage sont erronées.

Le présent chapitre expose trois grandes constatations de la recherche :

- les adultes qui présentent un handicap intellectuel peuvent apprendre à lire et à écrire;

- le fait qu'ils ne développent pas leur aptitude à lire et à écrire s'explique dans une bonne mesure par le manque d'occasions d'acquérir de bonnes stratégies d'apprentissage;

- l'acquisition de bonnes stratégies d'apprentissage dépend de la mesure dans laquelle on aide ces adultes à être indépendants dans divers aspects de leur vie et de l'approche pédagogique mise en oeuvre dans le processus d'apprentissage.

APTITUDE À APPRENDRE

De nombreuses personnes interrogées estiment que, si les bonnes conditions sont réunies, les adultes qui présentent un handicap intellectuel peuvent développer leur aptitude à lire et à écrire. Tout le monde reconnaît cependant que les adultes qui présentent un handicap intellectuel ont besoin de plus de temps pour apprendre à lire et à écrire. Le rythme de l'apprentissage est souvent plus lent que dans le cas des autres adultes, ce qui est parfois très décevant à la fois pour l'adulte qui apprend et pour l'éducateur. Les éducateurs de personnes handicapées s'entendent pour dire que les personnes dont le handicap est dit «léger» ou «modéré» sont tout à fait en mesure d'apprendre à lire et à écrire. Étant donné qu'il s'agit de la grande majorité des personnes qui présentent un handicap intellectuel, cela ne laisse qu'une très petite minorité de personnes possiblement incapables de développer leur aptitude à lire et à écrire. Et encore faut-il ajouter que certaines personnes désignées comme étant «gravement» ou «profondément» handicapées ont néanmoins appris à lire et à écrire.

Une recherche poussée en matière de handicap intellectuel a démontré que l'existence, chez un individu, de l'état connu sous le nom de «handicap intellectuel» ne signifie pas que la personne en question soit incapable d'apprendre en général,

ou en particulier, à lire et à écrire. Whitman et d'autres chercheurs ont redéfini la signification du handicap intellectuel en s'écartant de conceptions axées sur l'existence de «déficits intellectuels» fixes et immuables. Whitman suggère qu'une conclusion à tirer de la recherche dans ce domaine, c'est que la «caractéristique décisive qui définit les personnes atteintes de handicap intellectuel n'est pas leurs handicaps dans le domaine du comportement d'adaptation ou de la connaissance, lesquels peuvent être corrigés».[1] La variable décisive dans l'apprentissage n'est pas la présence ou l'absence de l'état de handicap intellectuel. La variable décisive est bien plutôt de savoir si une personne utilise ou n'utilise pas de bonnes stratégies d'apprentissage (appelées aussi stratégies cognitives). Les adultes qui présentent un handicap intellectuel ont tendance à manquer de stratégies ou à utiliser des stratégies qui ne conviennent pas. Sans stratégies convenables, ils ne peuvent pas s'acquitter des tâches de l'apprentissage (comme la lecture ou l'écriture) ni atteindre des objectifs d'apprentissage. Bien que des adultes qui présentent un handicap intellectuel puissent être capables d'apprendre de nouvelles aptitudes dans un milieu de formation, on a constaté que, s'ils n'ont pas de bonnes stratégies d'apprentissage, ils ont tendance à avoir du mal à transférer ces aptitudes à un milieu sans formation d'où ont été éliminés les soutiens pédagogiques ou les indications.[2] Des chercheurs ont aussi signalé les «déficits» de mémoire qui caractérisent les personnes présentant un handicap intellectuel.[3] Par «mémoire», on entend ici la capacité d'acquérir, de conserver et d'extraire l'information et les connaissances. Sans de bonnes stratégies d'apprentissage, les adultes en question ont du mal à s'acquitter des tâches reliées à un élément de mémoire.[4] La capacité de recourir à la mémoire fait partie intégrante d'aptitudes comme celles qui consistent à lire et à écrire.

La recherche menée dans le domaine du handicap intellectuel, de la difficulté à lire et de l'alphabétisation en général se tourne de plus en plus vers la nature des stratégies d'appren-

tissage et des moyens permettant d'élaborer de bonnes stratégies.[5] Les résultats de cette recherche indiquent que, dans bien des cas, des personnes, notamment celles qui présentent un handicap intellectuel, peuvent acquérir des stratégies d'apprentissage qui les aident à atteindre leurs objectifs d'apprentissage.[6]

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

On a défini la «stratégie d'apprentissage» ou «stratégie cognitive» comme «une activité entreprise par une personne en vue de maîtriser les exigences d'une tâche»[7], comme «un plan conçu pour contrôler et manipuler certaines données»[8], et comme un «modèle de décisions relativement à l'acquisition, la rétention et l'utilisation de l'information».[9] En ce qui concerne l'alphabétisation, des stratégies d'apprentissage sont nécessaires pour s'acquitter des «tâches» consistant à lire, à écrire et à utiliser des nombres. Ces tâches ont trait à une information écrite ou numérique. Elles comportent aussi l'utilisation et l'application de l'information que la personne possède sur ses propres aptitudes, ses expériences antérieures, son histoire et ses intérêts.

La lecture, l'écriture et le calcul mettent en jeu diverses stratégies d'apprentissage. Le transfert, par exemple, est la stratégie qui consiste à reporter sur un nouvel apprentissage des connaissances apprises antérieurement. La compréhension d'un texte lu exige qu'on utilise des connaissances et expériences antérieures pour dégager la signification du texte. C'est la même chose pour un texte qu'on écrit. Les connaissances antérieures doivent être «transférées» à une nouvelle situation de lecture ou d'écriture. La généralisation ou les stratégies métacognitives sont des stratégies dans lesquelles on se sert de catégories d'un ordre supérieur pour organiser des données précises ou des stratégies d'un ordre inférieur (par exemple, classer «chien» dans la catégorie «ani-

mal»). Ces stratégies sont essentielles pour le traitement de l'information rencontrée et utilisée dans la lecture, l'écriture et le calcul. Des stratégies visant à «différencier» des objets ou des formes, à «mémoriser» ou «prévoir» des modèles ou des repères dans la lecture ou à «mettre en ordre» l'information sont également essentielles pour apprendre à lire et à écrire.[10]

Comme on reconnaît en général que les stratégies d'apprentissage font partie intégrante de l'alphabétisation, la recherche consiste maintenant à découvrir les facteurs qui expliquent pourquoi des adultes qui présentent un handicap intellectuel ont tendance à ne pas utiliser ou acquérir de bonnes stratégies, même s'ils en ont la capacité. La recherche identifie deux éléments qui ralentissent le développement des stratégies d'apprentissage chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel : 1) l'encouragement des rapports de dépendance; et 2) la méthode pédagogique utilisée.

L'encouragement à la dépendance

Des chercheurs dans ce domaine font entrevoir qu'un des plus importants facteurs qui expliquent pourquoi des adultes ont tendance à ne pas utiliser ou acquérir de bonnes stratégies d'apprentissage est qu'ils ont été encouragés à devenir ou rester «dépendants». Shapiro, par exemple, estime que des personnes qui présentent un handicap intellectuel deviennent des apprenants passifs et dépendants en grande partie parce que la société attend peu de leurs aptitudes.[11] Whitman fait valoir que la dépendance n'est pas «inextricablement liée au handicap, mais qu'elle est au contraire fonction d'un ensemble de facteurs qu'il est possible de corriger, comme les exigences inappropriées d'autres personnes, des parents exagérément protecteurs et l'absence d'expériences qui encouragent la prise de décision».[12] Dans cette perspective, la dépendance provient du contrôle exercé par d'autres sur la vie de l'intéressé. Comme l'indiquent Martin et Mithaug, les personnes deviennent des apprenants passifs lorsqu'on leur dit «ce qu'elles doivent faire, quand et comment elles doivent le faire».[13] En ce qui concerne

la connaissance de la lecture et de l'écriture, un formateur dans ce domaine, interviewé à ce sujet, a résumé sa pensée comme suit :

> Pour apprendre à lire et à écrire, les gens doivent être capables de définir le but qu'ils visent en devenant alphabétisés. Or, bon nombre d'adultes qui présentent un handicap intellectuel n'ont jamais vraiment eu le pouvoir de définir leurs propres objectifs. Ils ont pris l'habitude qu'on leur dise ce qu'ils doivent apprendre.

Pour acquérir et utiliser de bonnes stratégies d'apprentissage, des chercheurs ont fait valoir que les personnes qui présentent un handicap intellectuel doivent avoir l'occasion, recevoir l'encouragement et avoir les aptitudes qu'il faut pour être maîtresses d'elles-mêmes et se conduire de façon autonome. Une conclusion à tirer de cette recherche est que la capacité d'acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture, ainsi que les stratégies d'apprentissage qui s'y rapportent est liée à la possibilité de se conduire de façon autonome. Tant que les adultes n'auront pas l'occasion de se conduire dans la vie de façon autonome, l'acquisition de connaissances comme celles de la lecture et de l'écriture continuera d'être entravée.

Une conclusion comme celle-là est dégrisante. Alors que de nombreux adultes présentant un handicap intellectuel peuvent être en mesure d'acquérir une connaissance de la lecture et de l'écriture, ils sont pris dans ce qu'on pourrait appeler un «cycle de dépendance». Bon nombre d'entre eux se trouvent placés dans des relations qui encouragent la dépendance par rapport à autrui, chez eux ou dans les milieux de formation ou de loisir. La pauvreté, le chômage et l'état de santé précaire contribuent aussi à accentuer cette dépendance. Dans quelle mesure l'enseignement de la lecture et de l'écriture peut-il, par lui-même, briser ce cercle de dépendance et aider les adultes à acquérir de bonnes stratégies d'appren-

tissage, c'est là une question contraignante qui reste sans réponse.

La méthode pédagogique

Les méthodes pédagogiques, qu'il s'agisse de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ou d'autres milieux d'enseignement ou de formation, ont un effet sur la capacité des adultes qui présentent un handicap intellectuel d'acquérir des stratégies d'apprentissage et d'apprendre à s'acquitter de certaines tâches. Les méthodes pédagogiques elles-mêmes peuvent favoriser la dépendance et entraver l'apprentissage. Certains chercheurs dans le domaine du handicap intellectuel ont souligné que là où les instructeurs contrôlent la situation d'apprentissage, il existe peu de possibilités d'encourager la maîtrise de soi, condition préalable à l'existence de bonnes stratégies d'apprentissage.[14] Par exemple, une étude a montré que la «menace d'une évaluation» qui peut être considérée comme une mesure de contrôle externe par les instructeurs avait un effet défavorable sur les résultats de lecture orale de personnes présentant un handicap intellectuel.[15]

Forest signale qu'un des éléments clés de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est l'aptitude des formateurs à aider les apprenants adultes à acquérir des stratégies d'apprentissage. «Les enseignants, écrit-elle, doivent cesser de placer des obstacles sur la voie de la lecture. Ils doivent cesser de fracturer le langage en lettres, sons et mots abstraits et aider les lecteurs à bâtir des stratégies leur permettant de trouver, dans la langue écrite, une signification qui soit pertinente, intéressante et réelle».[16] Une autre recherche estime que les méthodes pédagogiques doivent céder le contrôle qui appartient à l'agent de socialisation externe (le spécialiste) à la personne (qui présente un handicap intellectuel).[17] Cela est considéré comme une étape nécessaire qui permet aux personnes qui présentent un handicap intellectuel d'acquérir de bonnes stratégies d'apprentissage et de surmonter les genres de limites à l'apprentissage qu'elles rencontrent

couramment: la difficulté à persévérer dans l'apprentissage, à le généraliser dans des situations concrètes ainsi qu'à retenir et rappeler l'information et les connaissances. Ces limites peuvent constituer des obstacles considérables à l'acquisition et à l'utilisation de la connaissance de la lecture et de l'écriture. Les apprenants adultes sont continuellement aux prises avec des situations nouvelles mettant en jeu la lecture et l'écriture en dehors de leur relation avec un instructeur ou un moniteur. Chaque nouveau livre, chaque nouvelle enseigne, étiquette, formule ou lettre personnelle présente une situation nouvelle à la personne qui lit et écrit. Se fondant sur son expérience en enseignement de la lecture et de l'écriture aux adultes qui présentent un handicap intellectuel, Louise Doré dit aussi qu'une étape critique dans la solution des problèmes de la dépréciation de soi, de la passivité et du manque d'orientation personnelle de la part de certains apprenants adultes, est de les rendre autonomes et de soutenir leur autonomie.[18] Afin de les rendre capables d'autonomie, sa méthode pédagogique ou didactique se résume à ce qui est défini dans la présente étude comme «alphabétisation critique». Elle se concentre sur la «conscientisation», un processus de réflexion face à son vécu et de prise de conscience de ce qu'on est, de ce qu'on vit collectivement. L'auteure ne cache pas que les avantages importants de cette façon de faire ont, comme contrepartie, de vrais défis imposés aux formateurs : des progrès lents, la nécessité d'individualiser l'enseignement et d'adapter le programme en plus des comportements problématiques que certains adultes représentent.[19]

L'ACQUISITION DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EFFICACES

La recherche fait entrevoir qu'il y a quatre aspects pour mettre au point de bonnes stratégies d'apprentissage. Ces aspects visent notamment :

- **l'identification des objectifs** que l'apprenant veut poursuivre

- **l'analyse des tâches** à accomplir pour atteindre les objectifs en matière de lecture et d'écriture

- **les méthodes** permettant de réaliser les tâches qui consistent à lire, écrire et compter

- **le contrôle et l'évaluation** du processus d'apprentissage et des capacités de lecture et d'écriture

Identification des objectifs et des tâches

La première étape pour mettre au point des stratégies efficaces d'apprentissage est de faire préciser par l'apprenant pourquoi il est important pour lui de savoir lire et écrire. Les documents publiés et la recherche dans les deux domaines du handicap intellectuel et de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ont souligné qu'il est décisif que l'apprenant participe à la détermination des objectifs et des tâches pour lesquels il faut savoir lire et écrire. On a cité à l'appui toutes sortes de raisons.

En premier lieu, la nécessité de l'alphabétisation varie selon les personnes concernées, leurs intérêts et le cadre dans lequel ils utiliseront leur connaissance de la lecture et de l'écriture (par exemple, les objectifs peuvent être la lecture d'un horaire d'autobus, d'un menu, d'une étiquette sur des emballages de nourriture dans une épicerie, d'un roman ou l'écriture d'une lettre). L'alphabétisation n'a d'intérêt que lorsqu'elle est reliée aux besoins et objectifs particuliers d'une personne dans un cadre particulier. Étant donné que de nombreux adultes à handicap intellectuel ont été rendus dépendants d'autrui pour prendre des décisions en leur nom, le défi des formateurs en lecture et écriture est de les encourager à formuler, pour eux-mêmes, leurs souhaits et leurs besoins.

En second lieu, des chercheurs ont constaté que l'importance et la pertinence de la tâche pour la personne (qu'elle soit reliée à l'alphabétisation ou autrement) est une variable décisive quand il s'agit de déterminer dans quelle mesure la personne apprendra. Campione, par exemple, a considéré comme établi que des personnes qui présentent un handicap intellectuel ne peuvent pas produire de bonnes stratégies d'apprentissage quand elles ne comprennent pas la pertinance d'une tâche, ce qui entrave leur capacité d'apprendre.[20] Bray et Turner sont du même avis et estiment qu'une personne «adopte toujours une stratégie en réaction à sa compréhension du problème».[21] On peut conclure que l'aptitude des adultes à apprendre est reliée à la plus ou moins grande possibilité qu'ils ont de choisir ce qu'ils estiment important pour eux d'apprendre.

En troisième lieu, les formateurs qui enseignent la lecture et l'écriture indiquent que la connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul s'acquiert seulement dans le cadre des intentions et significations que l'apprenant apporte au texte. Carpenter voit dans la «construction de la signification» l'élément «clé» de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. «L'apprentissage, écrit-elle, doit rester entre les mains et dans l'esprit des apprenants. Ceux-ci ont toute une vie de réflexions qu'ils peuvent apporter si leur confiance est assurée.»[22] Et Lytle écrit: «Nous comprenons maintenant davantage le rôle important que jouent les connaissances antérieures de la personne qui lit ou écrit dans l'acquisition et le progrès de l'alphabétisation et nous reconnaissons que ... les significations se font dans le sillage de significations antérieures.»[23] Des apprenants adultes qui ont été interviewés dans le cadre de cette étude indiquent pour leur part qu'il leur a été difficile de se mettre à apprendre lorsque la tâche de lecture ou d'écriture n'était pas reliée à leur expérience ou à leurs intérêts. Une femme interviewée déclare ceci:

Dans le premier programme [de lecture] que j'ai suivi,

> [l'enseignant] a commencé au niveau de la maternelle. On a commencé par la pomme: «Dis une pomme». Mon Dieu, je pensais être revenue à l'école. Il m'a traitée comme si j'étais de nouveau «arriérée». [Au programme de moniteur bénévole], on vous traite comme un adulte. On vous demande ce que vous aimeriez lire. On s'assied avec vous. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. J'avais l'habitude de me considérer comme une idiote. Mais [les moniteurs] ont dit qu'ils apprenaient quelque chose de moi. Ils apprennent ce que c'est que d'être à l'autre bout de la table. Maintenant, je me sens capable de faire tout ce que je veux.

Et un homme qui a une certaine connaissance de la lecture et de l'écriture déclare ce qui suit:

> Certains livres dont on se sert pour enseigner la lecture semblent horriblement enfantins. Je ne veux pas lire telles choses. Elles n'ont aucun intérêt pour moi. Tandis que si vous êtes intéressé par le sujet ... Dans mon cas, je m'intéressais au dessin d'architecture. J'ai appris plus vite parce que c'était ce que je voulais justement apprendre à faire. On oublie d'interroger les gens sur ce qu'ils veulent. On suppose trop de choses sans s'informer. Les gens devraient être mis en rapport avec ce qu'ils veulent faire.

Analyse des tâches

Au chapitre trois, on a décrit le cadre dans lequel s'effectue le passage des aptitudes sociales et des aptitudes nécessaires à la vie quotidienne que des personnes peuvent vouloir acquérir, aux besoins de savoir lire et écrire qui sont à la base de l'utilisation de ces aptitudes, puis aux techniques particulières de lecture et d'écriture liées à ces besoins. Cette façon de poser le problème en dressant une «trame» aide les apprenants et les formateurs à identifier les étapes particulières que l'on peut

suivre pour apprendre à lire et à écrire. Dans ce cadre, l'analyse procède des objectifs généraux aux tâches particulières nécessaires pour les atteindre. L'acquisition de la connaissance de la lecture et de l'écriture reste ainsi reliée et assujettie aux objectifs de la personne et aux exigences du milieu social et du milieu de travail dans lesquels cette connaissance s'exerce.

Méthodes

Nombreuses sont les méthodes particulières utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture.[24] Certains formateurs ont insisté sur l'utilité de méthodes structurées dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, méthodes qui commencent par des textes prescrits par l'enseignant et qui insistent sur l'élément «phonique» dans l'apprentissage de la lecture. D'autres privilégient une approche dite de «l'expérience du langage» qui demande aux apprenants de raconter des histoires tirées de leur expérience personnelle. Une fois transcrites par l'enseignant, ces histoires deviennent les textes utilisés pour apprendre à lire. Certaines méthodes encouragent l'apprenant à globaliser certains mots de la vie courante. Plusieurs éducateurs estiment que la globalisation est une bonne initiation à la lecture et à l'écriture. Les cartes illustratives, la confection et l'utilisation d'étiquettes, la rédaction d'histoires, la lecture à deux sont toutes des méthodes que les formateurs qui enseignent à lire et à écrire utilisent auprès des apprenants.

Des formateurs interviewés ont indiqué que l'efficacité d'une méthode particulière, quelle qu'elle soit, dépend de la personne concernée, des objectifs qu'elle poursuit en apprenant à lire et à écrire et des exigences particulières de connaissances permettant d'atteindre ces objectifs. Des apprenants adultes sont d'accord sur ce point.

> [Après mon départ de l'institution], déclare une femme, je me suis mise à aller à l'école. J'ai débuté dans une

classe avec quinze autres étudiants. J'ai tenté de suivre la classe, mais je ne pouvais pas suivre la méthode. C'était trop fort pour moi, car je commençais à zéro, moi. Les étudiants devaient lire des livres spéciaux. L'enseignante était déçue. Peut-être aurait-elle eu d'autres sentiments si elle s'était mise à ma place... J'étais dans une classe avec des gens qui redoublaient leur année. Je me suis sentie comme mise de côté; ils étaient en effet plus avancés que moi. Pour moi cela faisait une grande différence de ne pas avoir fréquenté l'école. Je me sentais mal à l'aise, embarrassée.

C'est ainsi que j'ai commencé à aller voir une dame chez elle, de ma propre initiative. Il a fallu deux ans pour que j'estime savoir lire et écrire. *Deux* ans. J'allais chez cette dame deux soirs par semaine et j'étudiais aussi chez moi. Je travaillais à l'atelier protégé pendant la journée et je suivais les classes le soir.

Il n'y a pas de méthode qui soit bonne pour tous et toujours. Il faut adopter une attitude pragmatique et se dire que dans chaque cas, les méthodes qui marchent pour l'apprenant particulier, en fonction de ses objectifs et de ses besoins de connaissance de la lecture et de l'écriture et en fonction des tâches nécessaires pour atteindre ces objectifs, deviennent de bonnes méthodes.

Contrôle et évaluation

Une autre décision à prendre quand on conçoit une stratégie d'apprentissage concerne la façon de contrôler et d'évaluer le processus d'apprentissage et de déterminer ce qui a été acquis ou ce qui reste à acquérir. La recherche citée plus haut sur l'apprentissage et le handicap intellectuel ainsi que la recherche sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture suggèrent que l'autocontrôle est essentiel aux bonnes stratégies d'apprentissage. C'est en réfléchissant aux stratégies employées

que les formateurs et les apprenants peuvent réviser les stratégies d'apprentissage et les rendre plus à même d'atteindre les objectifs de l'apprenant. Le contrôle et l'évaluation peuvent viser la nature des objectifs qui ont été précisés, les façons dont les exigences de tâches ont été formulées et les méthodes précises choisies pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Si des personnes ne sont pas capables de contrôler leur propre manière d'apprendre ou de réfléchir à son sujet, elles sont moins capables de procéder à des rajustements qui rendraient le processus plus apte à satisfaire leurs besoins de connaissances. Quelques-uns des formateurs interviewés ont estimé que l'autocontrôle constituait un défi pour certains apprenants et certains formateurs. Ils estiment que certaines personnes qui présentent un handicap intellectuel ont tendance à avoir plus de peine à réfléchir sur la façon dont ils apprennent ou ont moins d'occasions de le faire. Un formateur a déclaré ceci:

> Nous ne connaissons pas très bien le vocabulaire à employer au sujet de l'apprentissage...[Nous savons que] les gens qui n'ont pas appris à parler de leur propre apprentissage ont du mal à préciser leurs points faibles et leurs points forts en la matière. Lorsqu'ils peuvent [parler de leur apprentissage], ils peuvent se fixer des objectifs et juger de leurs progrès.

Lytle estime que, dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, le contrôle et l'évaluation devraient être permanents. Elle signale que l'objet de l'évaluation ne devrait pas être de mesurer des niveaux d'«aptitude» par rapport à une norme fixe de connaissance de la lecture et de l'écriture. L'évaluation devrait, bien plutôt, explorer «les genres particuliers de lecture et d'écriture que les adultes eux-mêmes considèrent comme valables dans des circonstances différentes et qui tiennent compte de leurs propres besoins et aspirations.»[38]

Cette méthode fait participer l'apprenant en l'invitant à décrire ses propres pratiques et stratégies d'alphabétisation et à évaluer leur efficacité en fonction de ses objectifs personnels.

Pour conclure donc, il convient peut-être de relever certains éléments clés au sujet de la relation entre l'apprentissage, la connaissance de la lecture et de l'écriture et le handicap intellectuel soulignées dans ce chapitre. L'analyse a débuté avec la remise en question de l'hypothèse selon laquelle les personnes qui présentent un handicap intellectuel ont de plus faibles niveaux d'alphabétisation parce qu'elles ont des «déficits» inhérents qui empêchent cette possibilité. La recherche, ainsi que l'expérience de personnes et de formateurs en matière de handicap intellectuel indiquent que cette hypothèse n'est pas fondée. Les personnes qui présentent un handicap intellectuel peuvent apprendre à lire et à écrire et apprennent en effet. On peut attribuer les faibles niveaux d'alphabétisation plus à la tendance des adultes qui présentent un handicap intellectuel à manquer de bonnes stratégies d'apprentissage ou à en adopter de mauvaises qu'à la présence d'un handicap intellectuel. Le manque de stratégies d'apprentissage efficaces ou l'utilisation de mauvaises stratégies sont dus à deux principaux facteurs. Souvent, les adultes qui présentent un handicap intellectuel ont été rendus dépendants dans bien des domaines de leur vie. Or, pour bien apprendre, une personne doit être capable d'exercer un certain contrôle sur le processus d'apprentissage, sur ce qu'elle apprend, la façon de l'apprendre et les personnes auprès desquelles elle apprendra. Un défi de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et de ceux qui l'enseignent consiste à briser le «cercle de dépendance» dans lequel sont enfermés nombre d'adultes qui présentent un handicap intellectuel. D'où la nécessité de méthodes pédagogiques qui soulignent et encouragent une certaine autonomie dans le processus d'apprentissage.

Notes

[1]Thomas L. Whitman, "Self-Regulation and Mental Retardation,"*American Journal on Mental Retardation*, Vol. 94, No. 4 (1990): p. 348.

[2]*Ibid.*

[3]Voir J.C. Campione et A.L. Brown, "Memory and metamemory development in educable retarded children," dans R.V. Kail et J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977).

[4]Voir, par exemple, David S. Katims et Ronnie N. Alexander, «Cognitive Strategy Training: Implications, Applications, Limitations,» mémoire présenté lors du congrès annuel du Council for Exceptional Children (Chicago, 20-24 avril 1987).

[5]*Ibid.* Pour une étude du caractère central des stratégies d'apprentissage pour comprendre le «handicap en matière de lecture», voir Peter H. Johnston, «Understanding Reading Disability: A Case Study Approach,» *Harvard Educational Review*, Vol. 55, No. 2(1985):153-177.

[6]Pour des exemples, voir Whitman, «Self-Regulation and Mental Retardation»; James E. Martin et Dennis Mithaug, «Advancing a Technology of Self-Control,»B.C. Journal of Special Education, Vol. 10, No. 2(1986): 93-99; Norman W. Bray et Lisa Turner, «Production Anomalies (Not Strategic Deficiencies) in Mentally Retarded Individuals,» *Intelligence*, 11 (1987): 49-60.

[7]Katims et Alexander, «Cognitive Strategy Training: Implications, Applications, Limitations.»

[9]H. Douglas Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1980), p. 83.

[10]Cité dans James E. Turner, «Social Influences on Cognitive Strategies and Cognitive Development: The Role of Communication and Instruction,» *Intelligence*, 11 (1987), p. 78.

[11]Pour une étude générale des stratégies d'apprentissage, voir H. Douglas Brown, *Principles of Language Learning*, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1980). On trouvera un aperçu de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, la lecture et le handicap intellectuel dans L.P. Blanton, M.I. Semmel et S.S.Rhodes, «Research on the reading of mildly retarded learners: a synthesis of the empirical literature», dans Sheldon Rosenburg (édit.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing and language learning*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1987). On trouvera des méthodes d'élaboration de stratégies d'apprentissage en alphabétisation d'adultes présentant un handicap intellectuel dans The Scottish Community Education Council, *Moving Ahead: A new handbook for tutors helping mentally handicapped adults to learn*.

[12]E. Shapiro, «Self-control procedures with the mentally retarded», dans M. Hersen, R. Eisler et P. Miller (édit.), *Progress in Behaviour Modification*, Vol. 12, (New York: Academic Press, 1981).

[13]Whitman, «Self-Regulation and Mental Retardation.»

[14]James E. Martin et Dennis Mithaug, «Advancing a Technology of Self-Control,» *B.C. Journal of Special Education*, Vol. 10, No. 2(1986): 93-99.

[15]*Ibid.*

[46]B.W. Gottlieb, «Social facilitation influences on the oral reading performance of academically handicapped children», *American Journal of Mental Deficiency*, 87 (1982): 153-158.

[47]Marsha Forest, *It's About Learning*, (Toronto: Frontier College Press, 1988), p. 116.

[48]Whitman, «Self-Regulation and Mental Retardation», p. 350.

[49]Louise Doré, «On n'apprend pas à nager dans un bain», *Alpha Liaison*, vol. VII, no 1 (oct. 1986): 19-22.

[50]Louise Doré, *Des gens comme vous et moi*, (Montréal: Editions coopératives St-Martin, 1982).

[51]J.C. Campione «Metacognitive components of instructional research with problem learners», dans F.E. Weinert et R.H. Kluwe (édit.), *Metacognition, motivation, and understanding* (Hilladale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987).

[52]Norman W. Bray et Lisa A. Turner, «Production Anomalies (Not Strategic Deficiencies) in Mentally Retarded Individuals», *Intelligence*, 11 (1987): p. 56.

[53]Carpenter, *The Right to Read*, p. 33.

[54]Susan Lytle, «From the Inside Out: Reinventing Assessment», *Focus on Basics*, Vol. 2, No. 1 (automne 1988), p. 3.

[55]Voir Carpenter, *The Right to Read*, pour une bonne description de la gamme des méthodes employées dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux adultes.

[56]Voir Lytle, «From the Inside Out: Reinventing Assessment,», p. 3.

CHAPITRE 5

LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION ET LEUR FINANCEMENT

Les adultes qui présentent un handicap intellectuel sont aux prises avec un certain nombre d'obstacles à l'alphabétisation. Ce sera l'objet du prochain chapitre. On ne peut toutefois pas analyser les obstacles si l'on ne comprend pas les ententes de financement et la façon dont l'enseignement de la lecture et de l'écriture est transmis au Canada. Ce chapitre décrit ces ententes pour en donner non pas une description détaillée mais plutôt une vue d'ensemble.

Toute une gamme d'initiatives et de programmes ont été élaborés et mis en oeuvre au Canada pour financer et soutenir l'enseignement de la lecture et de l'écriture. La transmission de cet enseignement relève généralement du cadre plus large de politique et de programme de ce qu'on appelle «l'éducation de base aux adultes» (EBA). Bien qu'on la définisse de plusieurs façons l'EBA comprend généralement l'enseignement de la lecture et de l'écriture, le rattrapage scolaire, le français, langue seconde (FLS) et les programmes d'alphabétisation dans la «langue maternelle». Les provinces et territoires offrent en général cette gamme de services d'éducation de base. Dans un cadre de politique et de programme d'EBA, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est souvent considéré comme le premier niveau d'instruction et s'adresse

aux adultes qui n'ont pas de scolarité formelle, ceux dont le niveau d'instruction est inférieur à la fourchette 5e - 7e année ou qui ont besoin d'apprendre le français, langue seconde.

Un certain nombre d'organisations non gouvernementales (ONG), de syndicats et d'entreprises participent également à la promotion, au financement et à la transmission de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Chaque province/territoire a au moins une ONG qui sert à procurer des ressources, mobiliser un soutien ou faire connaître les questions d'alphabétisation. Il est devenu courant, ces dernières années, de désigner ces intervenants comme étant des «partenaires» de l'alphabétisation. Bien que ces intervenants jouent un rôle essentiel dans la promotion de l'alphabétisation, l'objet primaire du présent chapitre est de décrire le cadre de la politique de l'alphabétisation. Dans l'étude qui suit, l'accent est donc mis sur le rôle du gouvernement.

PRESTATION DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION

De par la Constitution, les gouvernements des provinces et des territoires sont les responsables au premier chef de l'éducation et donc du financement et du soutien de l'EBA et de l'alphabétisation. Jusqu'à présent, les niveaux de gouvernement provincial et territorial ont offert des ententes de financement pour la prestation de programmes d'alphabétisation et pour le soutien financier aux apprenants en dehors d'un cadre de politique explicite et intégré en matière d'alphabétisation. Dans certains cas, les provinces et territoires ont désigné un ministère particulier pour se charger de l'alphabétisation. Le financement de l'alphabétisation et les soutiens dont elle bénéficie viennent souvent de plusieurs ministères, notamment ceux qui ont trait à l'éducation, à l'enseignement et à la formation supérieure et postsecondaire, à l'aide financier et aux services sociaux ainsi qu'au développement économique. Les mécanismes utilisés dans les pro-

vinces et territoires pour la transmission de l'alphabétisation comprennent:

- programmes de moniteurs bénévoles à base populaire
- programmes de bibliothèques
- collèges communautaires et établissements de formation
- programmes de conseils scolaires et de districts scolaires
- programmes d'alphabétisation en milieu de travail

Les provinces et territoires recourent à ces mécanismes dans des proportions fort différentes. On trouvera ci-dessous une description générale de chacun d'eux.

Programmes de moniteurs bénévoles à l'échelle locale
Ces programmes sont offerts par un certain nombre de groupes et d'organismes de la collectivité. Ils peuvent avoir lieu dans des salles communautaires, des églises, des écoles ou au domicile de l'apprenant. Le modèle fournit un coordonnateur de programme responsable de l'administration d'un projet d'alphabétisation, du recrutement de moniteurs bénévoles, de la formation et du soutien des moniteurs et de l'acquisition du matériel. Les moniteurs bénévoles travaillent individuellement avec les élèves ou parfois en petits groupes. Ils peuvent exercer leurs activités de façon entièrement autonome, ils peuvent bénéficier du soutien d'un collège communautaire ou d'un conseil scolaire ou d'une organisation globale comme College Frontier ou Laubach Literacy. Les programmes sont souvent financés grâce à des subventions du gouvernement provincial ou territorial. Si le programme est conçu à des fins de démonstration, le financement peut être à frais partagés par l'intermédiaire du Secrétariat d'État. Les gouvernements provinciaux ou territoriaux peuvent soutenir ces initiatives soit directement soit par l'entremise des collèges ou des conseils scolaires sous forme de séances de formation, de partage de l'information et de la prestation de matériel didactique.

Programmes de bibliothèques

Les bibliothèques constituent aussi un milieu où peut se transmettre l'alphabétisation. Elles ont plus probablement recours à des coordonnateurs et formateurs employés ou engagés par contrat par la bibliothèque. L'enseignement est dispensé individuellement ou par petits groupes. Les conseils scolaires et les collèges communautaires peuvent également engager par contrat une bibliothèque pour la transmission des programmes.

COLLÈGES COMMUNAUTAIRES ET ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Les collèges communautaires et établissements de formation professionnelle sont financés à l'aide de subventions de leur gouvernement provincial ou territorial et par les gouvernements fédéral et provincial ou territorial sous forme d'achat direct de cours de formation et de places. Les collèges fournissent en général des cours d'éducation de base aux adultes à temps plein et à temps partiel. Dans certaines provinces, les collèges relèvent directement d'un ministre du gouvernement provincial tandis que dans d'autres, ce sont des organismes autonomes. Toute une gamme de programmes est habituellement offerte: enseignement des aptitudes de base, rattrapage scolaire pour tous les niveaux d'année, formation professionnelle qui peut comporter un élément scolaire ou d'alphabétisation et, dans certains cas, programmes d'éducation spéciale des adultes pour les adultes qui présentent un handicap.

Les collèges communautaires ont également joué un rôle de rayonnement auprès de divers groupes de la communauté. Dans certains cas, ils peuvent faciliter la mise en oeuvre de programmes de moniteurs bénévoles, contribuer à la coordination entre divers dispensateurs et offrir du matériel didactique et des aides de formation. De même, certains collèges engagent par contrat des groupes populaires, organismes, conseils

scolaires et bibliothèques à l'échelle locale pour transmettre des programmes d'enseignement aux adultes.

Dans quelques provinces ou territoires, certains collèges ont mis en oeuvre des services de soutien et d'orientation pour les adultes qui présentent un handicap. Ces services comprennent une orientation en matière d'étude et de profession, des groupes d'études, des moniteurs spéciaux, de l'équipement et des aides.

Programmes de conseils scolaires

Dans certaines provinces ou territoires, des conseils scolaires transmettent un enseignement relié à l'alphabétisation, comportant à la fois rattrapage scolaire et enseignement de la lecture et de l'écriture sous forme d'un enseignement dispensé à des adultes dans une salle de classe. Des conseils scolaires ont également joué le rôle d'agents de transmission de services d'éducation de base aux adultes que des collèges communautaires leur avaient commandés par contrat. En outre, certains conseils scolaires fournissent des services de rayonnement visant le dépistage d'apprenants qui désirent apprendre à lire et à écrire et visant à soutenir des programmes populaires de moniteurs bénévoles. Des programmes d'éducation de base aux adultes au sein de conseils scolaires ont également, à l'occasion, entrepris l'élaboration d'un programme d'études, de matériel didactique et de séances de formation.

Alphabétisation en milieu de travail

Un enseignement de la lecture et de l'écriture est offert dans le cadre de programmes d'emploi à la fois en milieu de travail et par l'intermédiaire des syndicats ou des employeurs hors des lieux de travail. Étant donné qu'un très petit nombre d'adultes présentant un handicap intellectuel font partie de la population active rémunérée, cette solution n'a pas été examinée dans la présente étude. À mesure qu'un plus grand nombre de personnes présentant un handicap intellectuel

viendront grossir la population active, les questions de disponibilité et d'accès à ces programmes d'alphabétisation reliés au travail prendront de plus en plus d'importance.

RÔLE DES GOUVERNEMENTS PROVINCIAUX ET TERRITORIAUX

Le moment est venu d'exposer le rôle des gouvernements provinciaux et territoriaux dans le financement et la transmission de l'alphabétisation.

Colombie-Britannique

Bien qu'il n'en ait pas reçu le mandat formel, le ministère de l'enseignement supérieur, de la formation et de la technologie a la responsabilité primaire du financement de l'alphabétisation en Colombie-Britannique. Cet enseignement est dispensé par l'intermédiaire des quinze collèges communautaires de la province ainsi que de vingt des soixante-quinze districts scolaires.

Les collèges communautaires fournissent une éducation de base et un rattrapage scolaire dans plus de cent emplacements d'un bout à l'autre de la province. Les collèges sont autonomes par rapport au gouvernement. Chaque collège a des postes prévus pour la coordination de l'alphabétisation et pour l'orientation et le soutien aux élèves handicapés. En raison de leur autonomie, les collèges ont une certaine souplesse dans la conception de leurs programmes. En général, les programmes sont offerts à l'intérieur et à l'extérieur du campus selon une série de modalités d'enseignement qui recouvrent l'enseignement en salle de classe et l'enseignement individuel. Les collèges soutiennent des groupes populaires dans la transmission de l'alphabétisation, notamment des programmes de moniteurs bénévoles.

Les districts scolaires offrent une éducation de base et un rattrapage scolaire le soir et à temps partiel. De même, des programmes visant à compléter l'éducation des adultes sont

offerts à temps plein dans le cadre des écoles secondaires. Les districts scolaires soutiennent aussi des organismes populaires et les engagent sous contrat pour la transmission de l'alphabétisation.

L'ALCC a été constitué à Vancouver comme centre d'échange de données et service de renvoi pour l'alphabétisation en Colombie-Britannique. Il est financé conjointement par les gouvernements fédéral et provincial. Il offre des numéros de téléphone à frais virés à l'échelle de la province, renvoie les demandeurs aux programmes et publie un répertoire des programmes d'éducation de base, un bulletin et de la documentation de promotion sur l'alphabétisation.

Alberta

Le financement de l'alphabétisation en Alberta se fait par l'intermédiaire de trois programmes (Alberta Education, Alberta Advanced Education et Alberta Career Development and Employment). Au total, onze collèges communautaires et quatre centres de formation professionnelle de l'Alberta (pour les adultes défavorisés sur le plan de l'éducation) offrent une forme d'éducation de base aux adultes. Les étudiants qui présentent un handicap peuvent faire appel, dans les collèges communautaires, à des conseillers en besoins particuliers.

Alberta Education fournit aux districts scolaires un financement de programmes d'éducation de base aux adultes. Les districts scolaires engagent par contrat des collèges communautaires pour qu'ils dispensent certains de ces programmes. L'éducation de base aux adultes est offerte selon des critères de niveau d'année pour la 1re à la 9e année. Les programmes doivent être parrainés par un conseil scolaire et des enseignants certifiés doivent dispenser l'enseignement.

Alberta Advanced Education finance cinquante-cinq «projets de moniteurs bénévoles» à l'échelle locale. Ces projets doivent être parrainés par un conseil de l'éducation complémentaire composé de représentants de la collectivité. Le financement provenant du ministère couvre habituellement

les frais généraux et les salaires des coordonnateurs de programmes. Il fournit aussi des fonds à ces conseils pour qu'ils s'acquittent de l'évaluation des besoins. Le ministère assure un financement de base pour le rattrapage scolaire dispensé par des centres professionnels de l'Alberta. Les programmes dispensés par ces centres peuvent seulement servir des adultes qui ont été désignés comme étant défavorisés.

Career Development and Employment finance, par l'intermédiaire de son programme de formation professionnelle, des programmes d'éducation de base et fournit une aide financière aux élèves. Il parraine des programmes dispensés par l'intermédiaire d'établissements privés, de l'industrie, d'organismes communautaires et des centres professionnels de l'Alberta. Les programmes doivent durer moins d'une année, servir uniquement les personnes défavorisées sur le plan de l'éducation ou de l'emploi et être orientés vers l'amélioration de l'aptitude à l'emploi.

Les programmes professionnels de transition offerts par certains centres professionnels de l'Alberta et collèges communautaires sont des possibilités de premier ordre offertes aux adultes qui présentent un handicap intellectuel d'obtenir une éducation de base. Les programmes ont une durée de quarante semaines, soit treize semaines d'enseignement en salle de classe et vingt-sept semaines d'expérience de travail avec un suivi sous forme de soutien en milieu de travail assuré par des organismes communautaires.

Saskatchewan

Le ministère responsable de l'alphabétisation en Saskatchewan est le ministère de l'Éducation. L'alphabétisation est assurée en Saskatchewan par l'intermédiaire de collèges, l'institut des sciences appliquées et de technologie de la Saskatchewan, les bibliothèques publiques et des groupes populaires. Les collèges ont offert des programmes d'alphabétisation à temps plein et à temps partiel. L'alphabétisation est également dispensée dans des classes du soir, des

classes de jour et des centres d'apprentissage à entrée libre.

Certains collèges offrent des programmes d'éducation spéciale des adultes à ceux qui présentent un handicap et certains offrent, de même, des services de soutien comprenant des moniteurs, des aides, de l'équipement, une orientation et un service de renvoi à ceux qui ont des besoins particuliers.

En 1987, le premier ministre et le ministre de l'Éducation ont constitué un conseil pour l'alphabétisation, afin de mettre en oeuvre une stratégie d'alphabétisation populaire, sensibiliser le public aux questions d'alphabétisation et encourager des initiatives du secteur public et du secteur des entreprises.

Manitoba

Le ministère de l'Éducation est responsable de l'alphabétisation et de l'éducation de base au Manitoba. La direction de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente du ministère est chargée d'élaborer, de mettre en oeuvre, de coordonner, de financer et de contrôler les initiatives en matière d'éducation de base aux adultes, d'enseignement de l'anglais, langue seconde, de l'alphabétisation des adultes et de l'éducation spéciale des adultes. L'unité de l'éducation permanente de cette direction travaille avec des divisions scolaires et des groupements populaires à dispenser une gamme de solutions en matière de programmation.

Trois collèges communautaires du Manitoba offrent également une éducation de base aux adultes par l'intermédiaire de programmes sur les campus, dans des centres régionaux et dans des collectivités dans toute la province.

Ontario

En 1986, le gouvernement provincial a annoncé un plan, Alphabétisation Ontario, centré sur les groupes autochtones, les personnes handicapées, les chômeurs, les personnes âgées, les personnes aux prises avec le système correctionnel et les femmes. Les ministères de l'Éducation, de la Formation professionnelle, des Collèges et Universités, des Services correc-

tionnels ainsi que de la Culture et des Communications participent de quelque façon à la transmission de l'alphabétisation.

En 1987, le ministère de la Formation professionnelle a été désigné comme le ministère responsable en matière d'alphabétisation des adultes. Par l'intermédiaire du Programme de formation de base de l'Ontario, le Ministère finance l'éducation de base et les programmes de formation professionnelle qui sont dispensés dans le cadre des collèges d'arts appliqués et de technologie. Les collèges peuvent aussi travailler avec des groupes locaux dans la transmission des programmes. Des subventions sont offertes pour dispenser des programmes locaux d'alphabétisation, élaborer des documents et pour la recherche et la démonstration de projets pilotes. Un programme de formation de base de l'Ontario en milieu de travail fournit un financement pour des programmes d'alphabétisation et de formation professionnelle en milieu de travail.

Le ministère de l'Éducation offre une alphabétisation de base aux adultes et une formation à l'anglais, langue seconde par l'intermédiaire des conseils scolaires. Les conseils scolaires, les collèges, les bibliothèques et les groupes populaires peuvent coparrainer les programmes, notamment des programmes de moniteurs individuels, de petites classes, de cours à temps partiel et cours du soir ainsi que des programmes d'école de jour pour adultes.

Le ministère des Collèges et Universités offre une éducation de base, une formation de base, une formation de base à l'emploi et une formation d'aptitude à l'emploi. Les programmes dispensés au collège sont généralement considérés comme destinés aux étudiants plus avancés. Le ministère des Services correctionnels fournit des programmes reliés à l'alphabétisation dans des centres correctionnels et centres de détention avec la participation de conseils scolaires et de bénévoles. Le ministère de la Culture et des Communications fournit des subventions aux bibliothèques pour financer un projet dont l'objectif est l'amélioration de leur accessibilité et

l'acquisition de matériel didactique en rapport avec l'alphabétisation et du logiciel d'ordinateur pour l'apprentissage assisté par ordinateur.

En 1989, des fonds provinciaux et fédéraux ont été attribués pour constituer à Toronto un centre de ressources en alphabétisation et formation linguistique.

Québec

Le ministère responsable en matière d'alphabétisation est, au Québec, le ministère de l'Éducation (MEQ). À l'intérieur du ministère, la direction responsable est la Direction générale de l'éducation des adultes. En 1982, la Commission Jean, après un examen de l'éducation des adultes dans la province, a recommandé que l'on organise une campagne d'alphabétisation axée sur les besoins des adultes et tenant compte de leurs situations de vie et de travail. En 1985, le MEQ a commencé à financer les commissions scolaires pour qu'elles dispensent une alphabétisation. Les adultes, notamment ceux qui présentent un handicap «léger» peuvent avoir accès à ces programmes d'alphabétisation. Au gré de la commission scolaire, les programmes d'alphabétisation peuvent être soit intégrés, soit séparés, dans le cas d'adultes présentant un léger handicap intellectuel. En 1987, le MEQ a produit un programme-cadre pour la transmission de l'alphabétisation par l'intermédiaire des commissions scolaires. Le ministère de la Santé et des Services sociaux peut également demander aux commissions scolaires locales de détacher des enseignants chargés de dispenser une formation à la lecture et à l'écriture dans des centres de réhabilitation. Le MEQ finance aussi des groupes d'éducation populaire qui dispensent des programmes locaux.

Nouveau-Brunswick

Le ministère de l'Éducation et celui de l'Enseignement supérieur et de la Formation participent au financement et à la transmission de l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick.

Le ministère de l'Éducation offre un rattrapage scolaire aux adultes qui n'ont pas encore 21 ans. Dans le cas des adultes ayant une aptitude très limitée à lire et à écrire, des programmes «d'éducation spéciale» sont offerts dans les écoles anglaises et les écoles françaises.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation fournit un financement aux neuf collèges communautaires de la province. Chaque collège emploie un coordonnateur de l'alphabétisation et des enseignants de la lecture et de l'écriture qui donnent des classes d'éducation de base aux adultes à des groupes de quatre à huit apprenants. Le ministère offre également des programmes d'école du soir à temps partiel en éducation de base et rattrapage scolaire par l'intermédiaire des collèges.

Des programmes locaux de moniteurs bénévoles sont dispensés par l'entremise de conseils locaux d'alphabétisation financés par des subventions annuelles du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation. Les fonds sont remis aux conseils par l'intermédiaire des collèges communautaires. Les conseils maintiennent une liaison avec les coordonnateurs de l'alphabétisation des collèges du soutien desquels ils bénéficient, sous forme de consultation et de ressources. Les conseils de langue anglaise sont associés à Laubach Literacy of New Brunswick et les conseils de langue française sont associés à la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick.

Le ministère finance également, en vertu d'arrangements à frais partagés dans le cadre de la stratégie fédérale-provinciale des jeunes, cinq centres d'apprentissage ayant pignon sur rue dans la province. Les centres offrent une formation aux aptitudes de base et à l'ordinateur à des personnes du groupe d'âge de quinze à vingt-quatre ans qui ont des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul inférieures à celles de la 9e année.

Nouvelle-Écosse

Le ministère de l'Éducation est, en Nouvelle-Écosse, le responsable de l'alphabétisation. Des programmes d'éducation de base sont offerts dans le cadre de certains campus collégiaux. Les agents primaires de la transmission des connaissances sont les vingt et un conseils scolaires de la province qui offrent une éducation de base aux adultes et un rattrapage scolaire. Les collèges fournissent aussi certains programmes d'éducation de base.

Des conseils locaux d'alphabétisation ont été constitués dans les années 1970. Il y a maintenant vingt conseils dans l'ensemble de la province. Ils ont le soutien de Laubach Literacy. Le gouvernement ne fournit pas de financement de base. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle fournit le matériel didactique pour les programmes d'alphabétisation dispensés par ces conseils ainsi que la formation et le perfectionnement des moniteurs. Les collèges communautaires comportent des centres de ressources qui permettent aux moniteurs d'avoir accès à du matériel didactique.

Les bibliothèques publiques de la Nouvelle-Écosse offrent également une alphabétisation dans des classes et par l'intermédiaire de moniteurs.

Île-du-Prince-Édouard

Le ministère de l'Industrie et celui de l'Éducation sont les organismes responsables de la transmission de l'alphabétisation dans l'Île-du-Prince-Édouard. La division du perfectionnement des ressources humaines du ministère de l'Industrie offre des subventions de fonctionnement et des documents aux trois conseils locaux d'alphabétisation Laubach de la province. Ces conseils recrutent et forment des moniteurs bénévoles pour travailler avec des apprenants adultes. Grâce au financement provenant du ministère de l'Éducation, Holland College offre une éducation de base et un rattrapage scolaire sur un certain nombre de campus. Le collège soutient aussi les

conseils d'alphabétisation en donnant accès aux centres de ressources.

Terre-Neuve

Le ministère de l'Éducation est le principal ministère responsable de l'alphabétisation à Terre-Neuve. Le ministère fournit un soutien, un financement et des programmes-cadres pour la transmission des niveaux élémentaires d'éducation de base aux adultes. Des programmes sont dispensés par les cinq collèges communautaires de la province dans le cadre de programmes à temps plein et à temps partiel. Chaque collège a des coordonnateurs de l'éducation de base des adultes et de l'alphabétisation.

Il y a un conseil provincial Laubach et quatorze conseils locaux. La province ne finance pas directement les programmes de moniteurs bénévoles coordonnés par ces conseils. La province octroie une contribution en offrant un financement pour un travailleur Laubach sur place qui apporte son soutien au programme.

Territoires du Nord-Ouest

Le département de l'Éducation est le principal responsable de l'éducation de base aux adultes dans les Territoires du Nord-Ouest. La transmission de l'alphabétisation dans les T.N.-O. doit tenir compte d'un certain nombre de facteurs: cinq collectivités seulement sur soixante sont accessibles par la route; la plus grande partie de la population se compose d'autochtones; et il y a huit langues officielles à savoir l'anglais, l'inuktitut, le slavey et cinq parlés Dene. Une stratégie d'alphabétisation visant à s'attaquer aux taux élevés d'analphabétisme en anglais dans les T.N.-O. a été mise en oeuvre en 1989. On s'attend à la publication prochaine de documents énonçant une politique d'alphabétisation qui orientera une stratégie quinquennale d'alphabétisation.

L'organisme primaire de transmission de l'éducation de base aux adultes est Artic College qui compte six campus

régionaux et un certain nombre de centres d'enseignement situés dans des collectivités d'un bout à l'autre des T.N.-O. Le collège offre une éducation de base, un rattrapage scolaire et une formation préparatoire à la formation professionnelle. Il dispose d'un réseau de plus de quarante formateurs d'adultes chargés de dispenser l'éducation aux adultes dans les centres d'enseignement à l'échelle locale. Les formateurs d'adultes travaillent de concert avec les responsables locaux de l'éducation à déterminer les besoins d'éducation des adultes et à prendre l'initiative de programme.

Le département fournit également des subventions et des contributions à des programmes locaux de moniteurs bénévoles et de moniteurs rémunérés chargés d'évaluer les besoins d'alphabétisation et de dispenser les programmes. Les coûts des coordonnateurs, des moniteurs et du matériel sont couverts.

Les responsables locaux de l'éducation ne participent pas à la transmission directe de l'alphabétisation des adultes.

Yukon

Le département de l'Éducation est le principal responsable de l'alphabétisation au Yukon. Il fournit des fonds à Yukon College pour assurer une éducation de base et un rattrapage scolaire. Des programmes sont dispensés dans le cadre d'un campus central à Whitehorse et de douze campus régionaux.

Le département fournit également des fonds au conseil d'alphabétisation du Yukon. Le conseil reçoit du ministère un financement de base pour deux postes de membres du personnel et les frais généraux. Il offre des classes d'alphabétisation et recrute et forme des bénévoles pour qu'ils soient des moniteurs individuels.

RÔLE DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL

Il est souligné, au début de ce chapitre, que les pouvoirs en matière d'éducation appartiennent aux provinces. Il s'ensuit

que l'alphabétisation tombe ainsi dans la sphère provinciale. Toutefois, puisqu'il est reconnu que la connaissance de la lecture et de l'écriture est décisive pour le développement économique et social et pour l'existence d'une main-d'oeuvre qualifiée, le gouvernement fédéral a lui aussi un rôle à jouer en ce qui concerne le financement et le soutien de l'alphabétisation. Un certain nombre de ministères fédéraux sont concernés. Emploi et Immigration Canada a, par le passé, participé à l'éducation reliée à l'alphabétisation en fournissant des fonds considérables pour l'achat d'une formation professionnelle de base, dispensée par l'intermédiaire d'organismes et d'employeurs privés et de collèges et établissements de formation réglementés par les gouvernements provinciaux. Ces programmes offraient un enseignement relié à l'alphabétisation sous forme de cours préparatoire aux mathématiques, aux sciences, à la lecture et aux aptitudes à communiquer. En 1970-1971, 40 pour cent de toutes les journées de formation achetées par le gouvernement fédéral relevaient de ce programme. À partir du milieu des années 1970, cependant, l'accent en matière d'achat de formation est passé de l'éducation de base à la formation professionnelle plus directement reliée à des objectifs professionnels précis et aux exigences de main-d'oeuvre dans une économie avancée, au point où, en 1983-1984, ce chiffre était tombé à 12 pour cent.[2]

Dans le cadre de la stratégie canadienne de l'emploi (SCE) le ministère achète maintenant une «préparation à la formation professionnelle», option qui a, pour l'essentiel, remplacé le CPFP et d'autres programmes d'entrée au travail. Ce programme est conçu pour être axé plus directement sur la préparation à une formation professionnelle spécialisée reliée à un objectif professionnel précis. Les critères d'admissibilité au programme précisent toutefois qu'il s'agit seulement de l'achat d'un rattrapage scolaire au-delà du niveau de la septième année. Les critères excluent donc les personnes qui ont un niveau d'année ou des connaissances scolaires inférieures à la septième année et qui n'ont pas d'objectif professionnel

précis. Dans le cadre des programmes d'entrée au travail et de perfectionnement professionnel SCE, des fonds ont été attribués à la formation «en milieu de travail» de moniteurs d'alphabétisation, soutenant ainsi indirectement la transmission de l'alphabétisation. Cela a donné à certains organismes communautaires la possibilité de mettre en oeuvre ou d'élargir des cours d'alphabétisation. Les critères du programme ne permettent toutefois qu'une durée de cinquante-deux semaines. Des programmes basés uniquement sur ces ententes de financement sont dépourvus d'une base de financement solide. Dans le cas des personnes, notamment de celles qui présentent un handicap intellectuel, qui participent à des programmes de perfectionnement professionnel et d'entrée à l'emploi de la SCE, on accorde un maximum de trois semaines d'enseignement soit en salle de classe soit avec un moniteur. Le programme n'accorde qu'une courte période de temps parce qu'il met l'accent sur la formation en cours d'emploi.

Par l'entremise du Secrétaire d'État, le gouvernement fédéral a formulé une politique d'ensemble en matière d'alphabétisation. Dans son discours du trône de 1986, le gouvernement fédéral s'est engagé à se pencher sur des initiatives d'alphabétisation avec d'autres paliers de gouvernement, l'entreprise privée, les ONG et les secteurs bénévoles ainsi que les organisations syndicales. La politique a pour objet de permettre aux adultes du Canada d'acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture. En 1987, le Secrétaire d'État a annoncé la création du Secrétariat national pour l'alphabétisation et en 1988 celle du programme national d'alphabétisation. Plus de 100 millions de dollars ont été affectés à des initiatives d'alphabétisation à frais partagés avec les provinces et territoires. Des fonds sont affectés à des projets visant à élaborer du matériel didactique, à soutenir des projets de démonstration, à améliorer les programmes d'accès et de rayonnement, à améliorer le partage de l'information et la coordination en matière de transmission et de soutien au

programme et à augmenter la sensibilisation du public. En vertu du programme d'alphabétisation national, il n'y a pas de fonds fédéraux attribués pour la transmission directe de l'alphabétisation et tous les projets doivent être à frais partagés.

Services correctionnels Canada du ministère fédéral du Solliciteur général, fournit aussi du financement pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les établissements correctionnels sous la juridiction du gouvernement fédéral.

Le présent chapitre a donné une vue d'ensemble des ententes conclues en vue du financement et de la prestation des programmes d'alphabétisation au Canada. Il y a différentes sortes d'ententes et de nombreux programmes. Nous savons, toutefois, très peu de choses au sujet du nombre d'adultes présentant un handicap intellectuel qui participent à ces programmes. De l'analyse et des entrevues réalisées dans le cadre de cette étude on peut tirer une conclusion claire: les adultes qui présentent un handicap intellectuel ont un accès négligeable à l'alphabétisation. Le prochain chapitre examine les obstacles à l'alphabétisation auxquels se heurtent les adultes qui présentent un handicap intellectuel.

Notes

[1]Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean), *Apprendre: une action volontaire et responsable*, (Québec: Ministère des communications, 1982).

[2]Voir les rapports annuels de ce qu'on appelle maintenant le ministère Emploi et Immigration Canada. Dans les années 1970, ce ministère portait le nom de Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration. La recension des rapports annuels commence avec celui de 1970/71.

CHAPITRE 6

OBSTACLES À L'ALPHABÉTISATION

Très peu nombreux sont les adultes présentant un handicap intellectuel qui arrivent à accéder à l'alphabétisation. Pour bon nombre de ces adultes, les obstacles à l'alphabétisation sont insurmontables. Même si une analyse plus détaillée de ces obstacles a besoin d'un complément de recherche, cette étude précise les obstacles et en fournit une première analyse. Les obstacles à l'alphabétisation auxquels se heurtent les adultes qui présentent un handicap intellectuel sont les suivants:

- des obstacles concernant l'attitude
- des obstacles intrinsèques aux programmes et politiques
- des obstacles à l'apprentissage

Le présent chapitre recourt à trois expressions pour désigner les personnes qui participent à la transmission de l'alphabétisation. L'expression coordonnateurs de programme désigne les personnes chargées de l'élaboration du programme, de son administration, ainsi que de la formation, du perfectionnement et du soutien permanent apportés aux formateurs et moniteurs qui participent à un programme. On se sert du terme formateur pour désigner un éducateur qui enseigne la lecture et l'écriture dans le cadre d'un programme,

qu'il s'agisse d'un programme de collège, de conseil scolaire, de bibliothèque ou d'un programme d'alphabétisation populaire. Le terme moniteur désigne les bénévoles qui aident des apprenants adultes à acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture. Ils participent habituellement à des programmes de bénévoles à l'échelle locale. Ces dénominations ne s'excluent pas l'une l'autre. Lorsqu'on recourt ci-dessous au terme *formateur*, celui-ci recouvre souvent des coordonnateurs de programme et des moniteurs qui agissent également comme éducateurs.

OBSTACLES CONCERNANT L'ATTITUDE

Comme indiqué au chapitre précédent, l'expérience de bien des personnes est qu'une fois qu'on les a désignées comme «handicapées intellectuelles» d'autres personnes de la collectivité mettent en question leur aptitude à apprendre et, par conséquent, leur aptitude à acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture est également mise en question. L'histoire d'une femme qui voulait avoir accès à un programme communautaire d'alphabétisation le montre clairement. Dans une entrevue, sa mère explique la situation:

> Brenda voulait perfectionner sa lecture et son écriture. Quand elle est allée à l'école au début, les professeurs étaient très bons et Brenda s'est mise à lire et à écrire. Puis, j'ai entendu parler d'un programme communautaire d'alphabétisation des adultes et j'ai appelé les responsables. Ils m'ont renseignée sur le programme, cela m'a paru intéressant et nous avons convenu de nous rencontrer. Quand nous sommes arrivées, ils ont vu Brenda pour la première fois et ont constaté qu'elle était trisomique. Brusquement, ils ont déclaré que ce n'était tout simplement pas possible qu'elle suive le programme.

Des apprenants adultes interviewés dans le cadre de cette étude ont également indiqué que, même si eux-mêmes croyaient à leur propre capacité d'apprendre, les autres ne partageaient pas toujours cette opinion. Un homme a déclaré à ce sujet:

> Quand j'étais à l'école, l'enseignante pensait que comme j'étais un handicapé, je ne pourrais pas apprendre à lire. Elle m'a donc envoyé travailler avec un groupe d'enfants handicapés où tout ce que je faisais consistait à changer les couches et à nettoyer les vomissures sur le plancher.
>
> A l'école du soir, Mademoiselle Harriet a déclaré que je ne pouvais pas apprendre ce que je voulais. Chaque fois que je voulais apprendre quelque chose, elle disait: «Non, tu dois apprendre ce que je veux que tu apprennes.»
>
> Quand je suis sorti de là, je m'éveillais dans des cauchemars. J'étais tellement malmené par mes professeurs «Tu n'arriveras à rien, disaient-elles, tu ne seras qu'un gros handicapé.» C'est alors que j'ai dit: «Chère madame, vous vous trompez.» Et j'ai décidé que je n'avais plus qu'à apprendre à lire parce que, si je ne le faisais pas, le professeur aurait eu raison.

Une femme raconte ce qui suit:

> J'ai vécu dans une institution pendant quatorze ans. Si on ne va jamais à l'école, personne ne nous montre à lire et à écrire... Les médecins de l'institution pensaient que je ne pourrais jamais apprendre. Jamais ils ne m'ont donné l'occasion de le faire. Jamais ils ne m'en ont donné la chance. Parfois les professionnels critiquent trop. Je me suis dit que si l'on doit devenir indépendante, on va devoir apprendre à lire et à écrire ... C'est une chose terrible de se voir laissée de côté.

Une autre femme déclare:

> J'ai quitté l'école après la 6e année. J'étais dans des classes spéciales, mais que peut-on faire? Ce qui m'a troublée, c'est qu'on vous envoie dans différentes écoles; alors vous êtes vraiment perdue. J'en rends responsable ma travailleuse sociale. Elle m'a retirée de l'école pour me placer dans un atelier protégé. Elle m'a dit que je n'étais pas capable d'apprendre. C'était son mot et celui des autres à mon sujet. Elles disaient: «Cela ne t'aurait fait aucun bien» ... Je ne veux pas de l'appel d'une travailleuse sociale. Elle pense qu'elle en sait plus que moi. Elles essaient de diriger votre vie. Ce n'est pas ma faute si j'ai été étiquetée (comme handicapée). Ils ne vous donnent pas la chance ... J'ai passé onze ans à l'atelier, à couper du bois et décharger des remorques. Le personnel essaie de vous dire ce qu'il faut faire et vous ne voulez pas le faire. Ils pensent que vous êtes idiote.

Il y a quatre occasions dans lesquelles des adultes présentant un handicap intellectuel rencontrent d'autres personnes qui posent des obstacles en matière d'attitude risquant de limiter leur accès à l'alphabétisation:

- les personnes qui donnent une orientation, une évaluation ou procèdent à un renvoi sur le plan professionnel et scolaire;

- les personnes qui prennent des décisions touchant un financement et des allocations de formation pour les particuliers;
- les orienteurs et travailleurs de soutien employés par des organismes de service résidentiel et professionnel; et

- les personnes qui pratiquent l'alphabétisation.

L'orientation, l'évaluation et les renvois, sur le plan professionnel et scolaire, sont offerts par l'intermédiaire d'un certain nombre de mécanismes. Un de ces mécanismes est constitué par les programmes gouvernementaux. Les orienteurs professionnels employés ou engagés par contrat par le gouvernement provincial ou territorial aident les personnes à planifier et à obtenir une formation professionnelle et d'autres soutiens reliés à l'emploi financés grâce à des ententes fédérales-provinciales à frais partagés et autres sources de financement provincial.[1] Des travailleurs sociaux ou travailleurs en service social employés ou engagés par contrat par le gouvernement provincial ou territorial peuvent aussi jouer un rôle quand il s'agit de déterminer les occasions d'étudier auxquelles une personne bénéficiaire de l'aide sociale peut participer. Les orienteurs en matière d'emploi des centres locaux d'Emploi Canada ou des agents engagés par contrat par Emploi et Immigration Canada (EIC) jouent aussi un rôle d'orientation et d'évaluation. Ils fournissent ces services à la fois aux demandeurs d'assurance-chômage qui désirent s'inscrire à des activités de formation et d'instruction et à ceux qui ne sont pas demandeurs, mais qui désirent obtenir des allocations de formation pour participer à une formation et une instruction financées par EIC. Les personnes qui occupent ces postes non seulement dispensent des services d'orientation, d'évaluation et de renvoi, mais peuvent aussi faire des recommandations au sujet du financement et des allocations de formation que les personnes recevront ou les approuver. Les personnes qui donnent des cours d'alphabétisation soit dans un collège communautaire, un conseil scolaire, une bibliothèque, soit dans le cadre d'un programme de moniteurs bénévoles à l'échelle locale présentent aussi des obstacles concernant l'attitude qui limitent l'accès à l'alphabétisation.

Les personnes qui occupent ces postes ont, à un degré plus ou moins grand, le pouvoir discrétionnaire de prendre des décisions au sujet des occasions de formation et d'instruction qui seront mises à la disposition des adultes présentant un

handicap intellectuel. Le problème ne réside toutefois pas dans leur pouvoir discrétionnaire, mais souvent dans le fait que, par suite de leurs attitudes et de leurs suppositions concernant la capacité limitée d'apprendre des adultes qui présentent un handicap intellectuel, elles se servent de leur pouvoir discrétionnaire d'une façon qui limite l'accès à l'alphabétisation. Au cours des entrevues menées dans le cadre de cette étude, on a cité les raisons suivantes pour expliquer que l'utilisation du pouvoir discrétionnaire limite l'accès à l'alphabétisation plutôt que de la faciliter.

En premier lieu, les personnes qui détiennent un pouvoir discrétionnaire de prise de décision supposent souvent que ces personnes sont incapables de bien apprendre ou d'acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture: on suppose que le fait de présenter un handicap intellectuel les exclut de cette possibilité. Résultat: les personnes qui occupent des postes d'orientation et de renvoi risquent simplement de ne pas présenter ou considérer comme une option l'enseignement de la lecture et de l'écriture. En raison de cette supposition, les formateurs qui dispensent l'alphabétisation ont aussi refusé à ces personnes l'accès aux programmes d'alphabétisation.

En deuxième lieu, on a supposé que ces personnes ne pourraient pas suivre le rythme des cours d'éducation de base ou de rattrapage scolaire. Des apprenants adultes ont tout aussi bien déclaré que le rythme d'un enseignement aux adultes et d'un rattrapage scolaire en salle de classe est souvent débité d'une manière qui leur est inaccessible. On estime toutefois que le problème vient de l'apprenant adulte et non pas de la rigidité du programme.

En troisième lieu, le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture adopte souvent un rythme beaucoup plus lent dans le cas d'adultes présentant un handicap intellectuel que dans celui d'autres adultes. Cela crée deux problèmes. Le premier vient du fait que les adultes ont souvent besoin d'allocations de formation pour couvrir leurs frais de subsistance pendant qu'ils apprennent à lire et à écrire. Or, les délais

fixés pour les allocations sont souvent trop courts pour que des adultes présentant un handicap intellectuel restent dans le programme assez longtemps pour acquérir une connaissance suffisante de la lecture et de l'écriture. Le second problème est que le programme lui-même peut avoir des délais insuffisants pour que les adultes présentant un handicap intellectuel aient le temps voulu pour apprendre. Ici encore, on conclut en supposant que le problème vient de la personne qu'on estime incapable d'apprendre et non des caractéristiques inhérentes au système de soutien financier ou au programme d'alphabétisation.

En quatrième lieu, les personnes qui ont le pouvoir de prendre les décisions supposent souvent que la plupart des adultes qui présentent un handicap intellectuel plafonneront, dans leur niveau d'apprentissage, à la hauteur de la 3e ou 4e année. On met en question le bien-fondé d'un investissement en rattrapage scolaire passé ce niveau, sous prétexte que les personnes concernées ne progresseront guère plus avant. Résultat, ils estiment que le programme n'est pas une option viable pour ces adultes.

En cinquième lieu, on a laissé entendre que si ces personnes font quelques progrès dans la connaissance de la lecture et de l'écriture, ces progrès ne sont probablement pas suffisants pour faire une différence appréciable dans les genres de débouchés d'emploi qui leur seront offerts. Les personnes qui prennent des décisions sur l'affectation de quelques rares dollars à une formation professionnelle et reliée à l'emploi risquent donc d'hésiter avant de recommander l'alphabétisation comme une option. On décide que la formation professionnelle, laquelle ne comporte pas une longue alphabétisation, est l'option préférée.

En sixième lieu, certains ont exprimé des craintes au sujet de la stigmatisation sociale que la présence d'un adulte présentant un handicap intellectuel peut apporter à un programme d'alphabétisation. Un examen de l'alphabétisation au Royaume-Uni, par exemple, a montré que des adultes qui

présentent «visiblement» un handicap intellectuel ont moins de chances d'obtenir l'accès à un programme local d'alphabétisation que les personnes qui «[semblent] normales, quelles que soient leurs aptitudes.»[2]

OBSTACLES VENANT DES PROGRAMMES ET POLITIQUES

En plus des obstacles à la participation à l'alphabétisation qui proviennent de l'attitude, il y a un certain nombre d'autres obstacles reliés à la prestation des programmes d'alphabétisation, savoir:

- le financement des programmes
- les coûts pour les participants
- les critères d'admissibilité
- les soutiens et services
- le dépistage et la liaison

Financement des programmes

Les programmes d'alphabétisation nécessitent un financement couvrant le coût de la transmission du programme, notamment le coût des coordonnateurs, des formateurs (lorsqu'on ne recourt pas à des moniteurs bénévoles), des documents et des frais généraux. Or il y a trois points du financement qui feront que les adultes présentant un handicap intellectuel auront ou n'auront pas accès à l'alphabétisation.

Le premier point est la constatation que les niveaux insuffisants de financement, qu'il s'agisse d'alphabétisation populaire ou de rattrapage scolaire, constituent un obstacle général à l'alphabétisation. Cet obstacle touche à la fois les adultes qui présentent un handicap intellectuel et les autres adultes. Il existe une pénurie de ressources pour l'alphabétisation. Cela est dû en partie au financement, mais aussi aux ressources limitées pour l'alphabétisation. Les régions rurales et les

grands centres métropolitains semblent particulièrement touchés par cette pénurie de fonds et de matériel didactique.

Le deuxième point est qu'outre son impact sur la disponibilité des programmes, le sous-financement des programmes d'alphabétisation restreint l'aptitude des programmes à accepter des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Des programmes sous-financés ne disposent pas d'un nombre suffisant de coordonnateurs rémunérés pour former et soutenir les moniteurs/formateurs. Or, des niveaux plus élevés de soutien sont normalement requis pour des moniteurs/formateurs qui travaillent auprès d'adultes présentant un handicap intellectuel du fait que ces apprenants adultes présentent des défis tout à fait particuliers. Une pénurie de coordonnateurs de programmes rémunérés qui fournissent un appui et un soutien aux moniteurs a réduit le nombre de moniteurs qui ont la possibilité et la volonté de travailler auprès d'adultes présentant un handicap intellectuel.

Un troisième point touchant le financement des programmes concerne la façon dont les ressources financières sont attribuées aux divers genres de programmes professionnels et éducatifs destinés à des adultes qui présentent un handicap intellectuel. En général, les décisions n'ont pas été prises à un niveau de programme touchant l'attribution de ressources à l'alphabétisation destinée à ce groupe. Bon nombre d'adultes présentant un handicap intellectuel et bénéficiaires de l'aide sociale participent à une forme ou l'autre de formation spécialisée aux aptitudes nécessaires à la vie quotidienne ou à la formation professionnelle. Cette formation est conçue en fonction d'adultes présentant un handicap intellectuel et est dispensée par des organismes de service communautaires, des particuliers, des établissements d'enseignement et parfois des employeurs. La formation est retenue par contrat par le gouvernement provincial et financée en vertu des dispositions du Régime d'assistance publique du Canada, d'ententes fédérales-provinciales/terri-

toriales aux termes de la Loi sur la réadaptation professionnelle des invalides, dans certaines provinces grâce à des sources de financement provincial distinctes et en vertu de certaines options de la Stratégie canadienne de l'emploi pour la formation en cours d'emploi et l'emploi soutenu pour un temps limité. Les options de formation comprennent des «ateliers protégés», des programmes de jour pour le perfectionnement des aptitudes à la vie en société et à la vie quotidienne, des programmes de formation professionnelle spécialisée destinée aux adultes qui présentent un handicap intellectuel dispensés dans le cadre de collèges communautaires ou d'établissements de formation professionnelle, et une formation en cours d'emploi et une assistance professionnelle dans un milieu de travail concurrentiel. Quelques organismes ont incorporé un élément d'alphabétisation dans leurs options de formation et d'atelier protégé. Certains programmes de formation professionnelle spécialisée dispensés par l'intermédiaire de collèges communautaires ou d'instituts de formation professionnelle comportent également un certain enseignement de la lecture et de l'écriture. Ce n'est toutefois pas habituellement la visée primaire du programme. La formation en milieu de travail peut comporter un élément d'alphabétisation si les personnes concernées doivent apprendre à s'acquitter de tâches particulières de lecture et d'écriture dans le cadre de leurs fonctions.

Ces programmes représentent le plus grand ensemble de programmes de formation professionnelle auxquels participent des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Bien que les personnes puissent avoir accès à certaines possibilités de formation professionnelle, le plus souvent ces programmes ne comprennent pas l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Un financement est en général attribué à ceux qui offrent le programme et c'est pourquoi les personnes concernées n'ont pas les moyens financiers d'aller acheter ailleurs l'alphabétisation au cas où elles choisiraient de le faire. Et parce que les fonds visent des adultes qui présentent un

handicap intellectuel, il peut être difficile d'obtenir des crédits supplémentaires.

Coûts pour les participants

Les coûts pour les participants constituent un obstacle à leur participation aux programmes d'alphabétisation. On distingue trois sortes de coûts: 1) le coût du programme, 2) le coût de participation au programme et 3) la perte du soutien financier.

Étant donné que la plupart des adultes présentant un handicap intellectuel sont pauvres, bon nombre d'entre eux n'ont pas les fonds qui peuvent être nécessaires pour s'inscrire à des programmes d'alphabétisation, d'éducation de base aux adultes ou de rattrapage scolaire. Tandis que certains de ces programmes sont gratuits, un grand nombre ne le sont pas. De même, certaines des personnes interviewées dans le cadre de cette étude ont indiqué que même si des programmes d'alphabétisation sont gratuits pour le participant, il reste les frais de transport ou de soins de garde ou autre soutien personnel. Sans ces soutiens, bien des adultes présentant un handicap intellectuel ne peuvent participer à des programmes.

La conservation d'un soutien financier pendant la participation aux programmes d'alphabétisation a également constitué une difficulté pour certains adultes. Comme seulement 25 pour cent des adultes présentant un handicap intellectuel font partie de la population active rémunérée, la plupart touchent une certaine forme d'aide sociale. Or, les règles d'admission à l'aide sociale varient d'une province à une autre. Dans certains cas, les règles ont interdit à des adultes présentant un handicap intellectuel, ainsi qu'à d'autres adultes, de participer à des programmes d'alphabétisation ou à d'autres occasions de s'instruire ou de se former pendant qu'ils bénéficient d'une aide sociale.

De même, certaines des personnes interviewées ont indiqué que des adultes qui touchaient des prestations d'assurance-chômage ont eu du mal à conserver leurs prestations lorsqu'ils se sont inscrits à des programmes d'alphabétisation à temps

plein. Les recommandations de la Stratégie de mise en valeur de la main-d'oeuvre d'Emploi et Immigration Canada s'attaque jusqu'à un certain point à cette désincitation. Le document recommande que l'on accorde des prestations d'assurance-chômage à certaines personnes jusqu'à ce qu'elles obtiennent l'équivalent des études secondaires si cela est requis pour leur participation à une formation ultérieure.[3] Le problème, en ce qui concerne cette recommandation, est qu'elle ne vise pas les besoins de soutien financier de ceux qui n'ont pas pu obtenir une éducation de base au-dessous du niveau secondaire (ce qui est le cas pour nombre d'adultes présentant un handicap intellectuel) mais qui veulent quand même participer à des programmes d'alphabétisation.

Critères d'admissibilité

Il y a deux sortes de critères d'admissibilité qui compromettent la participation aux programmes d'alphabétisation des adultes présentant un handicap intellectuel: 1) ceux qui fixent les niveaux requis de rendement scolaire ou de mesure de l'intelligence et 2) ceux qui imposent des limites à la durée de la participation au programme d'alphabétisation. Ces critères ont tendance à s'appliquer davantage à l'éducation de base aux adultes et au rattrapage scolaire dispensés par des collèges communautaires et des conseils scolaires qu'aux programmes d'alphabétisation populaires.

En ce qui concerne les critères orientés vers le rendement, Emploi et Immigration Canada, par exemple, recourt au critère du niveau de la 7e année pour la participation à des programmes de «préparation à la formation professionnelle» qu'il achète et qui sont dispensés par un collège communautaire ou par quelque autre agent. Le fait d'avoir suivi tel niveau d'année ou le fait d'avoir obtenu de bonnes notes à des tests d'intelligence ont également servi de critères d'admissibilité à une formation ou un enseignement dans d'autres programmes dispensés par des collèges communautaires et des instituts de formation professionnelle. Étant donné qu'un

certain nombre d'adultes présentant un handicap intellectuel n'ont pas eu la possibilité de fréquenter le système scolaire ordinaire, ils n'ont pas atteint les niveaux d'année ou acquis le niveau correspondant d'aptitudes scolaires. Même s'ils l'ont fait, il y a d'importants problèmes de fiabilité en ce qui concerne la mesure de l'intelligence et l'évaluation des niveaux d'année. Un formateur interviewé a déclaré que le test EBA (Éducation de base des adultes) est une mesure très peu fiable du niveau d'année. Des personnes peuvent subir le test aujourd'hui et obtenir un classement de 8e année et subir le test demain et obtenir un classement de 5e année. Il ne semble pas non plus que le problème du manque de fiabilité concerne seulement le test EBA. Ce test peu fiable est malheureusement responsable de «l'octroi ou du refus» de possibilités d'instruction à tel ou tel adulte.

Un fonctionnaire interviewé a indiqué la nécessité de critères pour déterminer le maintien de l'admissibilité après que la personne s'est inscrite au programme d'alphabétisation. Il a été envisagé que des critères de ce genre viseraient la situation des adultes qui ne semblent pas, selon certaines normes, progresser à un rythme suffisant dans les programmes d'éducation de base aux adultes ou de rattrapage scolaire. Aux yeux des responsables de la politique, soucieux de la façon dont les ressources sont attribuées à l'alphabétisation, c'est une question qui gagne de l'importance. Vu que les ressources sont limitées, les adultes qui sont réputés ne pas progresser à un rythme suffisant prennent une place que d'autres adultes pourraient mieux occuper. On a donc envisagé de recourir à des instruments d'évaluation qui mesurent de façon plus systématique le rythme auquel les personnes visées acquièrent la connaissance de la lecture et de l'écriture. Celles qui ne satisfont pas aux normes requises seraient acheminées vers une autre formation préprofessionnelle ou professionnelle qui n'exige pas, ou presque pas, la connaissance de la lecture et de l'écriture.

Des critères relatifs aux délais accordés sont utilisés dans

des programmes d'éducation de base ou de rattrapage scolaire, parfois implicitement, en raison de la durée du programme, et parfois explicitement en limitant le nombre d'heures de participation à un programme. De nombreux programmes de conseil scolaire ou de collège communautaire recourent à ces critères. De même, bon nombre de programmes de formation préprofessionnelle et professionnelle achetés par Emploi et Immigration Canada qui comportent un élément relié à l'alphabétisation sont assortis d'une limite de cinquante-deux semaines. Dans certains cas, les gouvernements provinciaux ont imposé ou envisagent d'imposer des critères de délai pour l'alphabétisation. Au Québec, par exemple, la participation à des programmes d'alphabétisation financés par le ministère de l'Éducation et dispensés par l'intermédiaire des commissions scolaires est limitée à 2000 heures par élève. Certaines personnes interviewées dans le cadre de cette étude ont indiqué que ce délai n'était pas suffisant pour un nombre considérable d'adultes présentant un handicap intellectuel. Pour de nombreux adultes, il peut falloir jusqu'à six mois seulement pour s'habituer au programme et au processus d'apprentissage. Au Québec, les critères orientés vers le rendement et les critères d'admissibilité reliée à un délai sont réunis pour acheminer les adultes au cours du programme d'alphabétisation. Ceux qui offrent une alphabétisation dans le cadre des commissions scolaires sont tenus de séparer les adultes présentant un «léger» handicap intellectuel des adultes qui présentent un handicap intellectuel «modéré». Seuls ceux dont le handicap est «léger» peuvent suivre le programme d'alphabétisation. D'autres, dont le handicap est «modéré» ou «profond» peuvent suivre un programme visant l'acquisition d'aptitudes à la vie en société, programme qui peut comporter l'acquisition d'une certaine connaissance minimale de la lecture et de l'écriture.[4] Le délai accordé dans le cas de ce programme est de 1920 heures.

Certaines des personnes interviewées ont indiqué que le recours à ces critères présentait trois problèmes. En premier

lieu, il a été difficile de séparer les personnes présentant un handicap intellectuel «léger» de celles qui présentent un handicap «modéré». En fait, cette distinction suppose que les adultes qui présentent un handicap intellectuel ont des déficits intellectuels fixes et immuables. Cette supposition mène à la conclusion erronée que, selon le niveau de déficit mesuré, on peut classer les personnes en différents niveaux ou groupes. En deuxième lieu, l'utilisation de ces critères signifie que les besoins et les intérêts de l'apprenant ne sont pas l'élément primordial envisagé dans la transmission de l'alphabétisation: les personnes qui désirent peut-être acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture mais qui sont désignées comme «handicapés modérés» ne sont pas admissibles au programme d'alphabétisation dispensé par les commissions scolaires. En troisième lieu, on n'estime pas que le délai soit suffisant pour permettre à bien des adultes présentant un handicap intellectuel d'acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture.

Tout programme comporte inévitablement des critères d'admissibilité. On peut toutefois faire valoir qu'il faut faire appel à un principe de justice distributive pour guider le choix et la conception de ces critères: les ressources devraient être attribuées d'une manière juste et équitable. En matière d'alphabétisation, on préconise de plus en plus les principes du «droit à l'alphabétisation», du «droit à l'éducation» et du «droit à l'apprentissage» pour tous les adultes comme étant des principes dont la mise en oeuvre est nécessaire pour l'avènement de la justice. Il semble toutefois que, dans l'ensemble, les genres de critères d'admissibilité en vigueur ont tendance à «exclure plutôt qu'à inclure» les adultes présentant un handicap intellectuel d'une alphabétisation qui leur soit adaptée.

Soutiens et services

L'accès aux programmes d'alphabétisation dans le cas d'adultes présentant un handicap intellectuel est aussi compromis par la nécessité de soutiens et services et l'accès à ces soutiens

et services. La nécessité d'un soutien pour participer à l'alphabétisation est rendue encore plus complexe lorsque, en plus du handicap intellectuel, les adultes ont également des altérations sensorielles (visuelles, auditives) ou motrices. On estime que 19 pour cent des adultes qui présentent un handicap intellectuel ont des altérations de l'ouïe, que 28 pour cent d'entre eux ont des altérations visuelles et plus de 40 pour cent éprouvent des difficultés de parole. On estime qu'environ 40 pour cent ont des altérations d'agilité ou de mobilité.[5] Pour certaines personnes, l'accès à l'alphabétisation dépend de l'accès à des thérapies pharmaceutiques, à des soins de garde et à un soutien personnel, au transport et à des appareils auxiliaires.

Selon certains des formateurs que nous avons interviewés, les adultes qui présentent un handicap intellectuel sont soumis, plus que d'autres adultes, à des thérapies à base de produits pharmaceutiques qui modifient le fonctionnement et le comportement des facultés cognitives et qui risquent d'altérer le processus d'apprentissage. Comme l'a dit un formateur, les adultes qui présentent un handicap intellectuel «sont souvent intensément drogués et ce facteur entrave l'apprentissage: l'absorption de médicaments est le plus grand obstacle.» On a aussi donné à entendre que les thérapies à base de produits pharmaceutiques semblent souvent entraîner une plus grande «passivité» que des apprenants adultes peuvent par ailleurs déployer. Dans certains cas, a-t-on soutenu, les thérapies pharmaceutiques n'ont d'autre but que de maintenir le sujet dans un état de passivité. Et dans d'autres cas, on a constaté que des personnes qui suivaient des programmes d'alphabétisation prenaient un certain nombre de médicaments différents prescrits par des médecins différents pour le même état pathologique. Bien que le problème soit trop vaste pour être résolu à l'occasion des programmes d'alphabétisation, la recherche fait apparaître que les moniteurs et les formateurs tireraient parti de:

- plus de renseignements sur les thérapies pharmaceutiques et leurs conséquences sur le fonctionnement des facultés cognitives et du comportement;

- une plus grande sensibilisation aux moyens d'intervenir au besoin quand il y a doute ou inquiétude touchant la quantité de médicaments pris par une personne et les conséquences de cette absorption de médicaments sur cette personne.

Les adultes qui ont besoin de soins de garde ou de soutien personnel sont également aux prises avec des obstacles à l'alphabétisation. D'abord, il est difficile d'obtenir le financement des soins de garde. S'il s'agit de participer à un programme d'alphabétisation, le financement des soins de garde est difficile, sinon impossible à obtenir. Lorsqu'on obtient ce financement, c'est habituellement pendant que la personne concernée suit une formation professionnelle, exerce un emploi ou est chez elle. L'alphabétisation ou l'éducation de base aux adultes n'est pas généralement considérée comme faisant partie d'un programme professionnel qu'on peut financer dans le cas d'adultes qui présentent un handicap intellectuel. Ensuite, même si le financement des soins de garde n'est pas assujetti à des conditions restrictives, il y a souvent très peu de souplesse dans les horaires des gardiens. Résultat, il peut être difficile de réserver les soins de garde pendant les classes d'alphabétisation ou les séances de répétition. Même si l'on peut réserver les soins de garde ou le soutien pour permettre la participation au programme d'alphabétisation, l'accès à l'alphabétisation n'est pas assuré pour autant. Certains programmes ont stipulé que les élèves ne pourront être reçus que s'ils peuvent participer au programme en toute indépendance.

Les adultes qui ont besoin d'un moyen de transport pour participer à un programme d'alphabétisation rencontrent de même bon nombre de difficultés. Dans certains cas, ils ne peuvent pas utiliser le système de transport ordinaire par

suite d'altérations motrices et/ou de la nécessité de se déplacer en fauteuil roulant. Des autobus et fourgonnettes de transport spécialisé pour les personnes qui ont une altération motrice doivent souvent être retenus longtemps à l'avance. Si les séances avec le moniteur doivent être changées à la dernière minute à cause d'une incompatibilité d'horaires, il peut s'avérer impossible d'assurer le transport. De même, comme il y a de plus en plus de personnes qui font appel à ce système, les réservations sont de plus en plus difficiles à obtenir. Dans les centres plus petits et les régions rurales où ces services ne sont pas offerts, le transport est une question particulièrement délicate.

Les personnes qui ont besoin de fauteuils roulants, d'un autre équipement ou d'appareils facilitant la communication sont aux prises avec de nouveaux obstacles à leur participation à un programme d'alphabétisation. L'obtention de fonds pour l'achat de ces soutiens est sujette aux mêmes difficultés auxquelles se heurtent les adultes présentant un handicap intellectuel quand ils veulent obtenir des fonds pour l'alphabétisation. De même, une étude récente menée en Ontario a montré que les programmes sont très souvent inaccessibles aux personnes qui présentent un handicap intellectuel. Cela tient à la fois à des obstacles matériels et au fait que les coordonnateurs et les formateurs répugnent souvent à offrir l'aide nécessaire pour des activités physiques fondamentales comme celles de manger et d'utiliser les toilettes.[6]

Dépistage et liaison

Le taux de participation à l'alphabétisation dans le cas d'adultes présentant un handicap intellectuel est très bas. Les activités de dépistage sont un élément décisif si l'on veut augmenter la participation de ces adultes à des programmes d'alphabétisation. À quelques exceptions près, les formateurs en alphabétisation n'ont pas déployé d'efforts pour atteindre le monde des adultes présentant un handicap intellectuel. On soupçonne que, dans la plupart des cas, on n'a pas envisagé de

stratégie de dépistage pour ce groupe. Il ne semble pas non plus, sauf rares exceptions, que des associations pour l'intégration communautaire ou des chapitres Des personnes d'abord aient effectivement recherché des liens avec des programmes d'alphabétisation et des formateurs en vue d'encourager la participation à l'alphabétisation. Un effort plus intensif de dépistage et de coordination ne pourrait toujours pas être déployé ou avoir un effet immédiat si l'on ne tenait pas compte des divers obstacles systématiques à l'alphabétisation exposés dans ce chapitre.

OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE

Le chapitre quatre a énoncé les caractéristiques d'une façon pédagogique d'aborder l'alphabétisation qui permettrait aux adultes présentant un handicap intellectuel d'acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture. Ces caractéristiques constituent une façon pédagogique d'aborder l'alphabétisation qui est «centrée sur l'apprenant». Ce genre d'approche est de plus en plus mis en relief dans les documents publiés sur l'alphabétisation ainsi que dans les documents et propositions des gouvernements touchant la politique et la transmission de l'alphabétisation. Cette approche s'est dégagée de la conception «fonctionnelle» de l'alphabétisation au moyen de laquelle les personnes précisent leurs objectifs et leurs besoins. Cette information, glanée grâce à une première évaluation informelle antérieure à la participation de l'adulte à un programme, sert de base pour modeler un programme d'alphabétisation sur les mesures de la personne. Les personnes interviewées ont indiqué qu'une approche centrée sur l'apprenant est importante pour les adultes présentant un handicap intellectuel: ils sont ainsi encouragés à prendre en mains propres leur processus d'apprentissage.

L'approche centrée sur l'apprenant exige aussi que le processus d'apprentissage soit réciproque. Si les moniteurs et les formateurs veulent que cette approche donne des résultats,

ils doivent être capables d'apprendre des apprenants adultes eux-mêmes ce que sont leurs intérêts, leurs objectifs, leur expérience ainsi que les obstacles à l'apprentissage qui existent dans d'autres aspects de leur vie.

Cela constitue un défi particulier pour les moniteurs et les formateurs, en grande partie à cause de leurs suppositions au sujet du handicap intellectuel et des adultes rangés dans cette catégorie. Toutefois, comme certaines des personnes interviewées l'ont signalé, il est essentiel que moniteurs et formateurs apprennent à respecter la valeur, les capacités et possibilités des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Un moniteur, évoquant son expérience auprès d'adultes présentant un handicap intellectuel, déclare:

> L'apprentissage se fait à l'intérieur d'une relation de dignité, de compréhension, de respect de la différence et d'un engagement envers les objectifs de quelqu'un. J'apprends ce qu'est la patience, la dignité, ce que cela signifie d'être affublé d'une étiquette, et je suis inspiré... Harold [apprenant adulte] m'enseigne. Je suis maintenant ouvert à cette possibilité.

Un coordonnateur de programme d'alphabétisation fait écho à cette position et déclare:

> Quand je pense à ce qu'ils m'ont enseigné... Gary était présent à chaque séance. Après un an et demi, il a dit: «Je veux écrire sur mon père». Il est fou de son père. Ses souvenirs sont très nets. Il m'a beaucoup appris au sujet des parents, du fait d'être parent. Quand il a fini de me raconter l'histoire de son père, il pleurait. Comment pouvons-nous valoriser cela moins qu'un doctorat? Les Gary m'ont appris à valoriser le fait que les personnes mises au rebut par la société ont tout autant à dire que ceux qui détiennent un doctorat. Mais c'est une lutte incessante.

Il y a un certain nombre d'obstacles à la réalisation d'une approche de l'enseignement et de l'éducation des adultes présentant un handicap intellectuel qui soit centrée sur l'apprenant. Ces obstacles ont trait:

- à la formation et au perfectionnement des formateurs et des moniteurs
- au matériel didactique
- aux modalités d'enseignement
- aux liaisons

Formation et perfectionnement des formateurs et des moniteurs

La nécessité de former des formateurs et des moniteurs a fait surface à maintes reprises dans les interviews comme un facteur important qui permet à des adultes présentant un handicap intellectuel d'apprendre à lire et à écrire. Bon nombre des personnes interviewées ont signalé que les moniteurs et les formateurs sont souvent hésitants sur la façon d'aider un adulte qui présente un handicap intellectuel à acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture. Ils manquent souvent de confiance dans leurs capacités lorsqu'il s'agit pour eux de travailler auprès d'adultes présentant un handicap intellectuel: ils peuvent supposer que ces adultes ne sont pas capables d'apprendre à lire et à écrire et ils craignent parfois de travailler auprès d'adultes ainsi étiquetés. Il s'ensuit, par exemple, qu'il est plus difficile de trouver des moniteurs pour des adultes qui présentent un handicap intellectuel que pour d'autres adultes. Certains coordonnateurs de programme et fonctionnaires ont exprimé aussi la crainte que c'est peut-être trop demander à un bénévole de travailler auprès d'un adulte qui présente un handicap intellectuel étant donné les besoins «particuliers» de cet adulte. Un fonctionnaire a estimé que les adultes qui présentent un handicap intellectuel devraient par conséquent être éloignés des programmes d'alphabétisation populaire et acheminés vers des

programmes «institutionnels» d'alphabétisation (organisés par les collèges, les conseils scolaires) qui comptent des formateurs rémunérés ayant reçu une formation spéciale.

Les personnes qui ont travaillé de près à l'alphabétisation d'adultes présentant un handicap intellectuel ne partagent pas cette opinion. Elles ont indiqué que ce groupe d'adultes ne doit pas nécessairement être acheminé vers des programmes spéciaux et qu'il n'est pas nécessaire de recourir à des formateurs hautement spécialisés et formés. Même si les adultes qui présentent un handicap intellectuel sont parmi ceux qui constituent le plus gros défi dans un programme d'alphabétisation, les personnes interviewées estiment que tous les adultes qui présentent de faibles niveaux d'alphabétisation ont des «besoins particuliers». Autrement dit, le besoin particulier relève du manque d'alphabétisation et non du handicap intellectuel.

Les personnes interviewées ont indiqué que les stratégies de formation et de perfectionnement n'ont pas adéquatement répondu aux besoins des moniteurs et des formateurs. Ceux-ci se sont souvent sentis mal préparés à traiter des besoins des adultes présentant un handicap intellectuel et des questions qu'ils présentent. Couramment, il s'agit des besoins et questions qui suivent:

- le processus d'apprentissage est souvent extrêmement lent par rapport aux autres adultes;

- l'hésitation de bien des adultes qui présentent un handicap intellectuel à formuler un ensemble d'objectifs d'apprentissage;

- les difficultés cognitives que ces personnes peuvent avoir à un degré plus fort que d'autres adultes (par exemple, les problèmes de mémoire, de logique, de rappel de l'expérience passée pour apporter une signification à la lecture et à l'écriture);

- des «comportements» qui semblent menaçants pour les moniteurs;

- la difficulté de communication verbale;

- le besoin d'aide, par suite d'une altération motrice quand il s'agit de manger ou d'aller aux toilettes;

- les difficultés sur le plan du comportement et de la connaissance qui peuvent être la conséquence de médicaments absorbés;

- le besoin qu'ont certains adultes de technologies d'aide à la communication pour apprendre à lire et à écrire. Ces technologies qui font appel à l'ordinateur ou à un équipement d'adaptation, sont étrangères à certains moniteurs et formateurs. Il est extrêmement difficile de traiter de technologies et de l'acquisition de la connaissance de la lecture et de l'écriture avec quelqu'un qui est incapable de communiquer verbalement; et

- le fait que ces adultes présentent souvent des problèmes personnels auxquels les moniteurs et les formateurs ne se sentent pas toujours capables de faire face. Ces problèmes sont variés, notamment «comment survivre» dans la collectivité après être sorti de l'établissement de soins, la perception d'être l'objet de discrimination sur les lieux de travail, des problèmes à la maison avec les membres de la famille ou le personnel de soutien, la crainte de contracter des maladies transmises sexuellement ainsi que des rapports personnels et sexuels; et

- à savoir si et dans quelle mesure les formateurs et les moniteurs devraient se mêler de devenir des plaideurs au nom des apprenants adultes qui font preuve de problèmes personnels.

Bien que ces questions présentent de vrais défis aux éducateurs, nombreux sont ceux interviewés qui sont d'avis qu'avec une formation adéquate et des stratégies de développement, ces défis peuvent être relevés.

Matériel didactique

Cette recherche a constaté la nécessité de fournir un matériel didactique à la fois pour les apprenants adultes et pour les formateurs afin de rendre l'alphabétisation plus efficace pour les adultes qui présentent un handicap intellectuel.

Dans le cas des apprenants adultes, le matériel didactique permettant d'acquérir une connaissance «fonctionnelle» de la lecture et de l'écriture sont largement disponibles selon ce que la personne concernée veut apprendre. Éducateurs et moniteurs utilisent des horaires d'autobus, des journaux, des étiquettes d'aliments en conserve ou de médicaments, etc., pour acquérir cette connaissance. Ils élaborent également leur propre matériel. Par exemple, des cartes descriptives et des photographies conçues pour aider les adultes à apprendre à globaliser les mots qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne. À mesure que la connaissance progresse, on recourt à diverses lectures et autres ressources. Du matériel didactique est souvent disponible aux bibliothèques, aux centres de ressources d'un collège communautaire, et grâce à des ententes conclues par le ministère provincial/territorial responsable de l'alphabétisation.

Le cadre de l'«alphabétisation critique» est utile pour décrire les genres de matériel didactique qui manque actuellement dans le cas des apprenants adultes présentant un handicap intellectuel. En premier lieu, il faut du matériel pour modifier la norme de l'alphabétisation, rendant ainsi plus utilisable l'alphabétisation que possèdent les adultes ou qu'ils sont capables d'acquérir. En d'autres termes, on a besoin de matériel écrit en un langage simple et accessible et qui donne toute une série de renseignements: par exemple, des renseignements sur l'utilisation du système de soins de santé,

la location d'appartements, la rédaction de demandes pour diverses formes de soutien financier; la présentation d'appels de décisions de fonctionnaires au sujet de prestations, d'allocations et d'aide sociale; les droits et les devoirs que constituent différentes ententes contractuelles, enfin le recours au système d'aide juridique.

En second lieu, il faut du matériel qui exprime les expériences d'adultes présentant un handicap intellectuel, qui leur donne «une voix». Certains des formateurs interviewés ont indiqué qu'un des plus grands défis qu'ont à relever des adultes présentant un handicap intellectuel qui commencent à lire est de trouver une pertinence au document écrit. Même si ces personnes sont capables d'apprendre par coeur, il leur est difficile de conserver l'aptitude à lire s'ils ne peuvent y découvrir une pertinence. Il leur est également difficile de rédiger des histoires ou des lettres qui se servent de mots pour communiquer une signification. Certains formateurs ont estimé qu'il peut être difficile pour des adultes qui présentent un handicap intellectuel de trouver une pertinence au matériel existant parce qu'un bon nombre d'entre eux ne partagent pas les expériences d'autres adultes, expériences qui d'ordinaire sont passées dans la littérature: avoir grandi au sein de la communauté, avoir voyagé, la géographie, la politique, les relations familiales, l'école et l'université. Les expériences que connaissent le mieux de nombreux adultes qui présentent un handicap intellectuel sont celles de la vie dans une institution, du traitement différent qui leur est réservé, de la lutte dans la collectivité, l'expérience de la discrimination, de la pauvreté et de la solitude. Des textes écrits par et avec des adultes qui présentent un handicap intellectuel et les textes évoquant leur propre expérience seraient une ressource précieuse pour l'alphabétisation. Certains programmes d'alphabétisation encouragent les apprenants adultes à commencer leur apprentissage de la lecture et de l'écriture par leurs propres histoires et certains programmes facilitent la publication de leur travail. Il y a lieu de poursuivre dans la même direction.

Modalités d'enseignement

Un bon nombre des personnes interviewées ont indiqué que pour que des adultes présentant un handicap intellectuel apprennent, il fallait rendre les modalités d'enseignement de la lecture et de l'écriture beaucoup plus souples et sensibles aux besoins individuels. Deux importants facteurs ont été repérés: 1) les programmes qui reposent exclusivement sur l'enseignement en salle de classe, et 2) l'accès à un apprentissage assisté par ordinateur.

Certains défenseurs et éducateurs interviewés dans le cadre de cette étude ont estimé que les adultes qui présentent un handicap intellectuel ont tendance à avoir plus de difficultés dans les programmes d'alphabétisation qui sont exclusivement dispensés dans une salle de classe. Ces adultes apprennent mieux et plus vite s'ils disposent d'un soutien individuel. On a toutefois fait entrevoir que beaucoup de programmes d'alphabétisation et d'éducation de base dispensés par des conseils scolaires ou des collèges communautaires ne prévoient pas de soutien individuel. On a souvent refusé l'accès aux programmes à des adultes qui présentaient un handicap intellectuel, en faisant valoir qu'ils ne tireraient probablement pas parti d'un enseignement dispensé exclusivement dans une salle de classe. Si l'on veut augmenter l'accessibilité à l'alphabétisation, il faudra faire un plus gros effort sur le plan de la prestation des programmes pour répondre aux styles particuliers d'apprentissage des personnes concernées.

Certains défenseurs et éducateurs interviewés ont indiqué que l'apprentissage assisté par ordinateur peut également rendre l'alphabétisation plus sensible aux besoins d'apprentissage d'adultes qui présentent un handicap intellectuel. On dispose maintenant de toute une gamme de logiciels. Des personnes interviewées ont donné à entendre que des adultes ont trouvé que les programmes PALS et Pathfinder étaient de bons instruments pour apprendre et que les adultes prenaient plaisir à s'en servir. L'apprentissage assisté par ordinateur a

été estimé comme étant efficace pour les raisons suivantes:

- il permet aux adultes de travailler de façon autonome, atténuant le besoin d'une participation en salle de classe s'ils ne le désirent pas;
- il permet aux adultes de travailler à leur propre rythme;
- il peut s'adapter à la personne, lui offrant divers niveaux de défi et d'occasions de réussir;
- il encourage les adultes à se corriger eux-mêmes;
- il ne juge pas les personnes;
- il fournit au formateur une mesure des progrès de l'adulte dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mesure qui peut servir d'évaluation permanente.

Liaisons

Il faut de bons dispositifs de liaison pour atténuer les obstacles à l'apprentissage auxquels se heurtent les adultes qui présentent un handicap intellectuel avant, pendant et après l'alphabétisation.

On a souligné que la liaison entre les programmes d'alphabétisation et d'autres aspects de la vie de l'adulte constitue un facteur important qui permet de maximiser l'apprentissage des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Certains ont estimé qu'il fallait déployer de plus grands efforts (si l'apprenant adulte y consent) pour travailler de concert avec les travailleurs de soutien, les membres de la famille, les collègues de travail et autres personnes impliquées dans la vie de l'adulte. Cela leur permettrait, grâce à un échange de méthodes et de stratégies, de soutenir le processus d'apprentissage des connaissances, soit à domicile, soit au travail, soit encore ailleurs.

La liaison entre les programmes d'alphabétisation et d'autres possibilités d'instruction, de formation et d'emploi est également décisive pour des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Les adultes auront probablement besoin de soutien et d'assistance s'ils doivent dépasser la simple connaissance de la lecture et de l'écriture et accéder à d'autres possibilités d'apprentissage. Les obstacles auxquels ils se heurtent dans la poursuite d'occasions d'instruction complémentaire, de formation ou d'emploi peuvent être autant de défis à relever. De même, sans les liaisons qui mettent les apprenants adultes au contact d'autres occasions viables, ceux-ci risquent de n'être pas encouragés à passer du programme particulier à ces autres occasions de s'instruire.

En résumé, les obstacles à l'alphabétisation, dans le cas des adultes qui présentent un handicap intellectuel, sont nombreux. Les attitudes et suppositions courantes au sujet de la capacité d'apprentissage des adultes qui présentent un handicap intellectuel ont eu pour effet de leur interdire l'accès à l'alphabétisation. Ces suppositions ont joué le rôle de la «prophétie qui s'accomplit d'elle-même». Les adultes qui présentent un handicap intellectuel peuvent ne pas avoir accès à l'alphabétisation à cause de la supposition qu'ils ne sont pas capables d'apprendre comme il faut et d'acquérir la connaissance de la lecture et de l'écriture. Cette occasion leur étant refusée, ils ne sont pas capables d'apprendre à lire et à écrire et leur tendance à avoir de faibles niveaux d'alphabétisation est erronément attribuée à leur handicap intellectuel. La recherche donne à entendre qu'un certain nombre de politiques posent des obstacles à la participation de ces adultes à l'alphabétisation, notamment les politiques en rapport avec le financement des programmes d'alphabétisation, avec les critères d'admissibilité à la participation aux programmes, avec le soutien financier individuel couvrant le coût de l'alphabétisation ainsi qu'avec la prestation de soutiens et de services. Au niveau de la prestation des programmes, les

obstacles à la participation comprennent l'incapacité ou l'absence de volonté de la part des fournisseurs de programmes de s'adapter aux besoins des adultes qui présentent un handicap intellectuel. De même, l'insuffisance des stratégies de rayonnement des dispensateurs de programmes ont limité les possibilités de participation chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel.

La dernière section du chapitre a examiné les obstacles rencontrés par ces adultes en matière de processus d'apprentissage. La recherche fait entrevoir que les stratégies de formation et de perfectionnement des formateurs et des moniteurs n'ont pas tenu compte des besoins particuliers d'apprentissage et des questions posées en matière d'alphabétisation dans le cas d'adultes présentant un handicap intellectuel. On constate aussi une absence d'un matériel didactique accessible à ces adultes et qui évoque leurs propres expériences. Des modalités d'enseignement visant à augmenter la sensibilité des programmes doivent être mises en oeuvre plus largement. Enfin, le manque de liaisons entre programmes qui multiplieraient les occasions d'apprentissage pose aussi des obstacles à l'apprentissage.

Notes

[1]Des ententes fédérale-provinciales à frais partagés en vertu de la Loi sur la réadaptation professionnelle des invalides (LRPI) et d'autres sources provinciales de financement permettent aux provinces de se procurer des fonds pour la formation professionnelle de même que des services d'évaluation, de planification, d'orientation et de soutien. Le but de ce financement est d'aider les intéressés à obtenir formation et emploi.

[2]Unité d'alphabétisation des adultes et des connaissances de base, *Literacy and Numeracy Work with Mentally Handicapped Adults* (Londres: février 1982), p. 9.

[3]Emploi et Immigration Canada, *Le nouveau mode d'emploi: Énoncé de politique. Une stratégie de mise en valeur de la main-d'oeuvre canadienne,* (Ottawa: avril 1989) p. 9.

[4]Le programme est intitulé: «Programme d'insertion à la vie communautaire.»

[5]Ces estimations reposent sur l'analyse de données de l'Enquête sur la santé et les limitations d'activités.

[6]Voir Jeffrey Freedman, *The Accessibility of Literacy Upgrading in the Community for Adults with Disabilities* (Toronto: Centre for Independent Living In Toronto, 1988).

CHAPITRE 7

PROPOSITIONS ACTUELLES EN MATIÈRE DE POLITIQUES

Le présent chapitre examine brièvement les genres de recommandations visant une politique explicite d'alphabétisation que certains gouvernements provinciaux ont reçu de divers groupes ayant étudié la question. Ce chapitre vise à examiner les possibilités qu'ont ces recommandations de politique de s'attaquer aux obstacles à l'alphabétisation auxquels se heurtent les adultes qui présentent un handicap intellectuel.

Pour résoudre ce que l'on considère comme étant une «crise» croissante d'analphabétisme, un certain nombre de gouvernements provinciaux et territoriaux élaborent actuellement le cadre d'une politique explicite visant la prestation de programmes d'alphabétisation. En plus de leurs intérêts quant à l'importance de l'alphabétisation pour le développement économique et pour assurer la présence d'une main-d'oeuvre qualifiée, les gouvernements s'intéressent à la «qualité de vie» des analphabètes fonctionnels; à la coordination de divers programmes, étant donné la multiplicité des ententes gouvernementales touchant le financement et le contenu des programmes; aux attributions considérables de fonds actuellement octroyés selon diverses ententes; et aux questions de l'accès équitable à l'alphabétisation. L'élaboration de recommandations de politique se réalise, dans un certain nombre de provinces, grâce à la constitution de groupes

de travail sur l'alphabétisation, de comités ministériels et interministériels et de conseils consultatifs pour l'alphabétisation.

Il est utile d'énoncer en termes généraux l'importance d'une politique explicite, qu'il s'agisse de l'alphabétisation ou de toute autre question. On peut identifier cinq raisons. Une politique explicite:

- énonce les principes de base;
- établit un mandat;
- peut pourvoir aux besoins en matière de revenu, biens ou services;
- précise les mécanismes de prestation; et
- peut établir des dispositifs de collaboration avec et parmi les groupements d'intérêts.

En premier lieu, une politique explicite énonce clairement les principes et objectifs en fonction desquels le gouvernement attribuera des ressources. On peut ainsi juger de la façon dont les ressources sont attribuées et de l'impact de ces attributions.

En deuxième lieu, un cadre de politique indique, à l'intérieur des ministères, les personnes chargées de prendre les décisions en matière d'attribution des ressources. En mandatant certains services, ministères ou autres organismes, les gouvernements s'assurent que les structures de prise de décisions sont mises en place pour répartir les ressources. Ils peuvent ainsi déterminer qui en a la responsabilité.

En troisième lieu, un cadre de politique précise les genres de revenu, biens et services pour lesquels les gouvernements sont responsables de l'attribution de ressources.

En quatrième lieu, un cadre de politique désigne les méca-

nismes qui seront utilisés dans la prestation du revenu, des biens et des services. C'est un choix de politique d'importance critique. Il détermine comment seront dispensés le revenu, les biens ou les services et par qui. Il détermine aussi les procédures de prise de décision qui seront suivies en la matière.

En cinquième lieu, un cadre de politique stipule comment les gouvernements travailleront avec divers groupements d'intérêts dans la société. Il peut ainsi accorder un statut à certains intérêts qui auraient leur mot à dire sur la façon dont la politique doit être formulée et appliquée.

Les propositions de politique d'alphabétisation actuellement présentées dans certaines provinces comportent, dans une mesure plus ou moins grande, les cinq aspects mentionnés d'un cadre de politique explicite. Les provinces et territoires n'ont pas tous entrepris, terminé ou publié un ensemble de propositions de politique. Celles qui l'ont fait sont la Colombie-Britannique, le Manitoba et Terre-Neuve. Les recommandations de politique présentées au gouvernement provincial dans chacune de ces trois provinces visent jusqu'à un certain point les questions d'alphabétisation identifiées dans l'ensemble des provinces et territoires. Le développement suivant examine les possibilités qu'ont ces recommandations de s'attaquer aux genres d'obstacles à l'alphabétisation dénoncés au chapitre précédent. Les recommandations sont examinées en termes généraux et en fonction des cinq aspects d'un cadre de politique explicite énoncés ci-dessus.

Sur le premier point, les recommandations ont porté sur les principes visant à assurer un accès plus généreux à l'alphabétisation. La recommandation de Terre-Neuve est la plus vigoureuse à cet égard. Il est recommandé au gouvernement provincial d'adopter une déclaration de principe qui enchâsse le principe que «l'alphabétisation est un droit fondamental de la personne» ainsi qu'un objectif d'«accès universel aux programmes». Les recommandations formulent des principes qui mettent en relief une alphabétisation centrée sur l'apprenant,

qui est celle qui répond le mieux aux besoins des personnes et des collectivités. Tous ces principes répondent clairement au besoin des adultes présentant un handicap intellectuel, qui ont été victimes d'une exclusion systématique des programmes d'alphabétisation.

Sur le deuxième point, les recommandations présentées dans ces trois provinces et les initiatives d'alphabétisation dans d'autres provinces et territoires précisent un ministère principalement responsable, qui doit recevoir le mandat explicite de mettre en oeuvre et de coordonner une politique d'alphabétisation. On a constaté dans des provinces et territoires que l'absence d'une autorité mandatée entrave la mise en oeuvre d'une stratégie concertée qui s'attaque aux besoins d'alphabétisation.

Sur le troisième point, les recommandations signalent un certain nombre d'exigences de «revenu, biens et services» de la part des personnes concernées et des dispensateurs d'alphabétisation. On a recommandé l'élimination des obstacles financiers à l'alphabétisation ainsi que des éléments de désincitation à l'intérieur des programmes actuels de soutien financier. Il a aussi été recommandé en Colombie-Britannique, par exemple, que les ministres provinciaux pertinents demandent au ministre d'Emploi et Immigration qu'il entreprenne de modifier les politiques qui dissuadent les prestataires de l'assurance-chômage de participer à l'alphabétisation. Il a été recommandé en outre que les gouvernements provinciaux demandent au gouvernement fédéral d'«acheter directement» des programmes d'alphabétisation pour les personnes qui n'ont pas atteint le niveau de la 7e année. Des recommandations semblables ont été faites à Terre-Neuve. Des changements de politique de ce genre s'attaqueraient clairement à certains obstacles à l'alphabétisation auxquels se heurtent les adultes qui présentent un handicap intellectuel. Les recommandations signalent également la nécessité du financement des programmes, la nécessité de ressources pour la formation et le perfectionnement des formateurs et moniteurs et pour les

documents pédagogiques. Toutes ces ressources, si elles étaient attribuées d'une façon qui réponde aux besoins des adultes présentant un handicap intellectuel, élimineraient quelques-uns des obstacles auxquels ces adultes se heurtent actuellement.

Les documents de Terre-Neuve et de la Colombie-Britannique reconnaissent qu'il existe des obstacles à l'alphabétisation des adultes handicapés et que les politiques et les programmes doivent tenir compte de leurs besoins de soutien. Il y a, toutefois, peu de recommandations qui auraient ce résultat. En effet, les recommandations énoncent simplement le principe qu'il faut tenir compte des besoins des adultes handicapés. La recommandation de Terre-Neuve est la plus vigoureuse, à savoir: «que la totalité des programmes d'alphabétisation et des installations soient accessibles aux personnes handicapées, notamment celles dont l'ouïe ou la vue sont affaiblies».

Sur le quatrième point, des recommandations signalent la nécessité d'une coordination plus réelle entre divers dispositifs de prestation, qu'il s'agisse des programmes de collèges communautaires, de conseils scolaires, des programmes de moniteurs bénévoles à l'échelle locale ou des programmes de bibliothèque. Une meilleure coordination sur le plan de la prestation répondrait au besoin de liaison entre les programmes, dont le manque constitue un autre obstacle auquel se heurtent les adultes qui présentent un handicap intellectuel. Les liaisons entre programmes sont nécessaires pour que les adultes qui présentent un handicap intellectuel puissent avoir accès à une variété de possibilités d'alphabétisation ou d'autre enseignement.

Sur le cinquième point, des recommandations indiquent la nécessité d'«associations» entre le gouvernement, les établissements d'enseignement et de formation, les groupements populaires, les entreprises, les travailleurs et autres groupements d'intérêts. Au Manitoba, par exemple, on recommande la formation d'un conseil manitobain de l'alphabétisation des

adultes. Il comprendrait des représentants de diverses parties intéressées par l'alphabétisation et aurait pour mandat de soutenir les activités d'alphabétisation avec la communauté en général dans cinq principaux secteurs: alphabétisation autochtone, alphabétisation multiculturelle, alphabétisation urbaine, alphabétisation rurale et alphabétisation du Nord. Des initiatives et recommandations dans d'autres provinces insistent également sur la nécessité de ce genre de collaboration si l'on veut véritablement répondre aux besoins d'alphabétisation. Si les adultes handicapés sont représentés dans cette collaboration, on peut commencer à s'attaquer aux obstacles à l'alphabétisation qui relèvent des attitudes.

Les propositions de politique et les recommandations étudiées ci-dessus commencent à s'attaquer aux besoins des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Les recommandations actuelles en matière de politique présentent toutefois un certain nombre de grosses lacunes.

La reconnaissance qui est faite des besoins des adultes handicapés dans ces recommandations est décisive. Il devrait, toutefois, être explicitement déclaré que les politiques reconnaîtront non seulement les besoins de ceux qui ont un handicap physique, sensoriel ou une difficulté de l'apprentissage, mais aussi les besoins des adultes qui présentent un handicap intellectuel. À l'exception de Terre-Neuve, il n'a pas été formulé de principes de politique qui leur assureraient l'accès aux programmes et installations auxquels d'autres adultes ont accès. Il n'y a pas non plus d'initiatives visant à établir les mécanismes, normes de programme et directives nécessaires. Étant donné l'exclusion systématique des adultes qui présentent un handicap intellectuel, il faut des recommandations de politiques qui soient beaucoup plus dynamiques quant à l'assurance d'une égalité d'accès.

La nécessité d'un soutien financier a été reconnue, comme l'a été l'existence d'une dissuasion financière à participer à l'alphabétisation. Toutefois, les besoins de soutien qu'éprouvent les adultes qui présentent un handicap intellectuel exi-

gent que l'on modifie également les politiques en rapport avec la prestation des services de soins auxiliaires. De même, si l'on veut que les programmes et les installations soient adaptés aux adultes qui présentent un handicap intellectuel, les dispensateurs d'alphabétisation auront besoin de ressources. Des politiques devraient permettre aux dispensateurs de procéder à ces adaptations. En outre, il faudrait attribuer des ressources pour que l'on puisse concevoir et dispenser de bons programmes de formation et de perfectionnement. Ces programmes doivent aider les formateurs et les moniteurs à dispenser une alphabétisation qui réponde aux besoins particuliers des adultes présentant un handicap intellectuel. Sans ces ressources, il est probable que les programmes et les politiques recourront sans nécessité à l'usage de critères d'admissibilité qui entraînent des exclusions. Ces critères peuvent sembler nécessaires si les programmes n'ont pas les ressources nécessaires pour s'adapter aux adultes qui présentent un handicap intellectuel et pour les aider à réaliser leurs possibilités d'apprendre à lire et à écrire.

La coordination et la liaison entre les mécanismes de transmission de l'alphabétisation ont également été reconnues comme une nécessité décisive. Toutefois, à cause des obstacles créés par les habitudes, les ressources actuelles en matière de soutien au programme, orientation et renvoi ont toutefois entravé l'accès à l'alphabétisation des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Les politiques qui reconnaissent les besoins de ces adultes doivent aussi veiller à ce que les entraves soient supprimées.

En dernier lieu, dans la mesure où il y a une bonne volonté, un effort et un soutien pour inclure les auto-intervenants et les groupes qui parlent au nom des adultes qui présentent un handicap intellectuel, des initiatives pourraient contribuer à sensibiliser toute la collectivité au croisement des questions de l'alphabétisation et du handicap intellectuel. Jusqu'à présent, il n'y a pas eu de recommandations à cet égard. Or, compte tenu des importants obstacles concernant l'attitude auxquels

se heurtent en matière d'alphabétisation les adultes présentant un handicap intellectuel, des initiatives de ce genre sont essentielles.

Notes

[1]En Colombie-Britannique, le comité consultatif provincial de l'alphabétisation a remis son rapport en décembre 1989 au ministre de l'enseignement supérieur, de la formation et de la technologie. Le rapport est intitulé *Opening the Doors to Lifelong Learning: Empowering Undereducated Adults*. Le groupe de travail du Manitoba sur l'alphabétisation a remis son rapport au gouvernement provincial en avril 1989. Le rapport est intitulé *Pathways for the Learner: A Strategy for Literacy for Manitobans*. En 1989, le comité consultatif ministériel sur l'alphabétisation a remis son rapport au ministre de l'éducation de Terre-Neuve. Le rapport est intitulé *Literacy in a Changing Society: Policies, Perspectives, and Strategies for Newfoundland and Labrador*.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Le présent rapport a examiné les besoins d'alphabétisation des adultes qui présentent un handicap intellectuel et leur accès aux programmes. Selon les données, une proportion très élevée de ces adultes ne sont pas alphabétisés ou le sont peu. Ce manque d'alphabétisation dans ce groupe est un des obstacles à leur participation à la vie de la communauté et à leur indépendance dans cette communauté. Il a contribué à ce que la pauvreté, le chômage et un état de santé précaire s'installent en permanence dans leur vie. Il les a exclus du marché du travail où il est essentiel de savoir lire et écrire. Et il a posé de graves restrictions à leur jouissance des droits fondamentaux de la personne.

Contrairement à une supposition parfois fort répandue, pour la plupart des adultes qui présentent un handicap intellectuel, l'«analphabétisme» ne résulte pas nécessairement de leur handicap. Cette étude et d'autres recherches indiquent que les adultes qui ont été désignés comme présentant un handicap intellectuel sont capables d'apprendre à lire et à écrire, et que c'est surtout leur exclusion des possibilités d'acquérir ces connaissances qui explique leurs faibles taux d'alphabétisation. Bon nombre d'adultes qui présentent un handicap intellectuel sont pris dans un «cercle vicieux». Souvent la première étape à franchir pour apprendre à lire et à

écrire est, pour les adultes, d'acquérir une certaine maîtrise du processus d'apprentissage, d'avoir conscience de ce qui rend l'alphabétisation désirable et de pouvoir formuler le désir d'apprendre. Mais à cause de l'étiquette qui leur est accolée et de leur handicap, il est rare que les adultes qui présentent un handicap intellectuel aient l'occasion d'acquérir une maîtrise ou d'exprimer leur autonomie dans n'importe quel aspect de leur vie. Il s'ensuit qu'ils ne franchissent pas la première étape vers l'alphabétisation. Quand ils le font, c'est lentement et avec beaucoup de difficultés. Pour la plupart des adultes qui présentent un handicap intellectuel, la connaissance de la lecture et de l'écriture qu'ils peuvent acquérir a des limites. Mais les limites imposées à leur apprentissage résident actuellement moins en eux-mêmes que dans la société dans son ensemble.

Pour répondre au besoin d'alphabétisation d'une grande proportion d'adultes au Canada, les paliers de gouvernement provincial/territorial et fédéral ont pris certaines dispositions visant la prestation de l'alphabétisation. La présente étude a constaté d'importants obstacles à l'alphabétisation dans le cas d'adultes présentant un handicap intellectuel: obstacles concernant l'attitude, obstacles venant des politiques et programmes et obstacles à l'apprentissage. Les attitudes de nombreux moniteurs, formateurs, coordonnateurs de programme, orienteurs et autres professionnels se dressent sur la route de l'alphabétisation des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Le cadre de politique en matière de soutien financier, de formation et d'enseignement crée quelques possibilités d'apprentissage pour des adultes qui présentent un handicap intellectuel, mais les exclut souvent de l'alphabétisation. Les procédures d'évaluation et les critères d'admissibilité sont restrictifs. Les soutiens et services utilisés ou requis par une personne peuvent aussi restreindre son accès à l'alphabétisation. Le dépistage d'adultes présentant un handicap intellectuel qui veulent apprendre et en sont capables est insuffisant. La coordination des pro-

grammes avec d'autres possibilités d'instruction et de formation est également insuffisante pour ce groupe. Les programmes d'alphabétisation, à cause de l'insuffisance de leur financement ou à cause des formateurs et moniteurs insuffisamment ou mal formés n'ont pas les ressources humaines nécessaires pour le travail auprès d'adultes présentant un handicap intellectuel. Il y a un manque de ressources et de matériel didactique accessible à ces adultes, qui leur donne des renseignements utiles et qui leur parle de leurs propres expériences. Enfin, les programmes répondent beaucoup moins aux objectifs et aux besoins individuels qu'ils pourraient et devraient le faire.

La société pose de nombreux obstacles à l'apprentissage et à l'alphabétisation des adultes qui présentent un handicap intellectuel. L'ensemble de recommandations qui suit propose des moyens de s'attaquer aux obstacles à l'alphabétisation.

ÉLABORATION DE POLITIQUES

Pour faciliter l'accès à l'alphabétisation, il y a lieu d'envisager des changements de politiques dans un certain nombre de secteurs:

- politiques d'alphabétisation
- politiques de soutien financier
- politiques de formation professionnelle

Politique d'alphabétisation

Un certain nombre de provinces sont en train d'élaborer des recommandations visant une politique provinciale d'alphabétisation. L'analyse des politiques actuelles et les recommandations de changements à y apporter ont identifié les besoins des adultes qui ont un handicap physique, une difficulté d'apprentissage ou des «besoins particuliers». Aucune attention explicite n'a été accordée aux adultes qui présentent un handicap intellectuel, ce qui constitue une lacune con-

sidérable. La reconnaissance des besoins des adultes qui présentent un handicap intellectuel doit être insérée dans la formulation de la politique et les recommandations.

Des principes de base sont élaborés en vue d'une politique provinciale/territoriale d'alphabétisation, insistant sur le fait que tous les adultes doivent obtenir l'accès à l'alphabétisation. On continue toutefois de formuler et d'appliquer des critères d'admissibilité qui excluent systématiquement les adultes qui présentent un handicap intellectuel. Il s'agit de critères relatifs aux conditions d'admission et de critères précisant le délai maximum de participation à un programme d'alphabétisation. Ces critères doivent faire l'objet d'un examen critique en fonction des principes adoptés touchant l'égalité d'accès à l'alphabétisation. Il peut être difficile de justifier ce genre de critères simplement en faisant valoir que les adultes qui présentent un handicap intellectuel ont besoin de plus de temps pour apprendre ou n'atteignent que des niveaux d'alphabétisation inférieurs à la moyenne.

Il existe une autre solution que l'application de critères entraînant une exclusion. Les politiques d'alphabétisation devraient prévoir l'attribution de ressources qui permettraient aux programmes d'aider plus réellement les adultes qui présentent un handicap intellectuel. Il faut des ressources pour la formation et le perfectionnement des formateurs et des moniteurs, pour que les dispensateurs de programmes adaptent les installations et fournissent les soutiens nécessaires, pour un dépistage communautaire réel qui atteigne les adultes qui présentent un handicap intellectuel et pour assurer la coordination et la liaison avec d'autres possibilités de formation et d'instruction. Les dispensateurs peuvent aussi avoir besoin de ressources pour adapter leur établissement et pour rendre accessibles les soutiens personnels voulus.

Pour limiter le recours à des critères qui entraînent l'exclusion, il faudrait envisager des normes et directives des programmes plus rigoureuses. Les principes de base ainsi que les normes et directives des programmes devraient veiller à ce que

les programmes intègrent les adultes qui présentent un handicap, au lieu de les séparer et de les placer dans d'autres programmes.

Le financement de l'alphabétisation devrait plus souvent tenir compte de l'importance du rôle de soutien des coordonnateurs de programmes. La recherche fait entrevoir que dans bien des programmes, un soutien plus adéquat est nécessaire aux formateurs et moniteurs. Sinon, il est moins probable qu'ils se sentiront sûrs d'eux-mêmes lorsqu'ils aideront des adultes qui présentent un handicap intellectuel à apprendre à lire et à écrire. La conséquence en est que peu de formateurs et de moniteurs sont disposés à les aider.

Les initiatives gouvernementales visant à sensibiliser davantage la collectivité aux questions d'alphabétisation devraient envisager les questions d'alphabétisation des adultes qui présentent un handicap intellectuel et celles des adultes qui présentent d'autres handicaps. De même, les efforts de collaboration entre le gouvernement et la collectivité pour la mise en oeuvre d'initiatives d'alphabétisation devraient inclure des groupes de personnes handicapées.

Politiques de soutien financier

Les règles d'admissibilité aux prestations d'aide sociale et d'assurance-chômage ont eu pour effet de constituer des obstacles et une désincitation, en matière d'alphabétisation, pour les adultes qui présentent un handicap intellectuel.[1] Il y a quelques efforts pour éliminer ces éléments de dissuasion et pour encourager la formation et l'instruction des bénéficiaires de l'aide sociale et des demandeurs d'A.-C. Cela n'a toutefois pas réussi à faciliter l'accès à l'alphabétisation chez les adultes présentant un handicap intellectuel. Une des raisons est que, selon certaines règles, l'alphabétisation est généralement exclue des options de formation ou d'instruction justifiables pour les bénéficiaires de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage. Il y a lieu de changer ces règles si l'on veut voir l'alphabétisation réaliser ses avantages. Il faut aussi tenir

compte du besoin de soins auxiliaires et d'autre soutien personnel lorsque l'on envisage la prestation d'un soutien financier à l'alphabétisation.

La limitation de l'accès à l'alphabétisation chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel est également due aux amples pouvoirs discrétionnaires des fonctionnaires chargés de dispenser un soutien financier. Nombre d'entre eux supposent à tort que l'alphabétisation n'est pas une solution viable pour les adultes qui présentent un handicap intellectuel. Les travailleurs sociaux, les orienteurs sur le plan des études et de la profession sont en mesure de faire des recommandations en matière d'aide sociale et d'alphabétisation. Ils devraient envisager plus effectivement cette option dans l'évaluation et l'orientation sur la plan des études et de la profession. Cela exigera une plus grande liaison avec les programmes d'alphabétisation disponibles et une plus grande sensibilisation à la fois aux possibilités d'apprentissage et aux besoins de soutien en matière d'alphabétisation des adultes présentant un handicap intellectuel.

Politiques de formation professionnelle

Il existe un certain nombre d'ententes de financement et de programmes visant à offrir une formation professionnelle et des cours préparatoires à cette formation aux adultes en général et aux adultes qui présentent un handicap intellectuel en particulier. Dans l'ensemble, ces ententes ont exclu les adultes qui présentent un handicap intellectuel de l'accès à l'alphabétisation. Un financement fédéral pour l'achat de places d'admission à une formation professionnelle et préparatoire à celle-ci exclut les adultes qui n'ont pas au moins le niveau scolaire de la 7e année, ce qui est le cas pour bon nombre d'adultes présentant un handicap intellectuel. Ce critère qui entraîne une exclusion devrait être examiné de près. Il est justifié du fait que l'éducation est une responsabilité provinciale. Il reste que le choix du niveau scolaire de la 7e année semble d'un arbitraire injustifiable. Qui plus est, les

instruments d'évaluation qui indiquent le niveau d'année atteint ne sont pas fiables.

De même, le gouvernement fédéral a désigné les adultes qui présentent un handicap comme étant un des groupes-cibles à la fois pour les lois sur l'équité d'emploi et pour la stratégie canadienne de l'emploi aux termes de laquelle s'effectuent les achats de formation. Pour ces motifs, il faut accueillir avec un certain scepticisme les justifications pour restreindre l'accès à l'alphabétisation de certains adultes, notamment la plupart de ceux qui présentent un handicap intellectuel.

Les programmes de formation destinés à des adultes présentant un handicap intellectuel ne comportent pas, en général, d'élément important d'alphabétisation, bien qu'une certaine évolution se fasse dans des cas particuliers. Il y a lieu d'encourager un redoublement d'efforts dans ce sens. Les fonctionnaires provinciaux chargés de recommander et d'accorder des allocations de formation et de financer les programmes devraient également être encouragés à envisager l'alphabétisation comme étant une solution différente pour les adultes. La connaissance de la lecture et de l'écriture peut élargir considérablement la série d'occasions possibles de formation professionnelle et d'emploi offertes à ces personnes.

PRESTATION DE L'ALPHABÉTISATION

Pour s'attaquer aux questions d'accès au niveau des programmes, il faut procéder à un certain nombre de modifications: modifications aux méthodes d'évaluation de l'apprenant, des méthodes de formation et de perfectionnement des formateurs et des moniteurs, des activités de dépistage et de liaison, de l'élaboration des documents et de l'adaptation des programmes aux besoins individuels. Pour encourager les dispensateurs de programmes d'alphabétisation à procéder à ces modifications, on recommande les initiatives suivantes.

Documentation sur les «meilleures pratiques»

Il existe des programmes d'alphabétisation qui comprennent les adultes qui présentent un handicap intellectuel. Or, il manque une documentation accessible sur ces programmes. Précisément, il faut des renseignements sur l'évaluation de l'apprenant, la formation et le perfectionnement, l'adaptation aux adultes qui présentent un handicap intellectuel, sur le dépistage et la liaison ainsi que sur les méthodes de travail auprès d'adultes présentant un handicap intellectuel. Cette documentation devrait être réunie et largement distribuée. Ces renseignements sont essentiels pour que les dispensateurs de programmes d'alphabétisation puissent rendre leurs programmes plus accessibles.

Élaboration de matériel didactique

Il y a un besoin de documents que puissent utiliser des adultes présentant un handicap intellectuel qui participent à un programme d'alphabétisation. En plus du matériel facilement produit et actuellement disponible, il faut des textes de deux sortes. En premier lieu, il serait utile de disposer d'un ensemble varié de renseignements présentés sous des formats accessibles et rédigés en langage simple: renseignements sur les services de santé et les services sociaux, sur les questions de rapport entre propriétaire et locataire, sur l'utilisation de l'aide juridique, etc. Certains organismes commencent à élaborer ce genre de textes. Il faudrait encourager leur distribution aux dispensateurs d'alphabétisation et promouvoir la production de nouveaux textes.

En second lieu, il faudrait produire des récits, des poèmes et autres textes concernant l'expérience d'adultes présentant un handicap intellectuel, les commercialiser et les distribuer aux dispensateurs d'alphabétisation et aux centres de ressources qu'ils utilisent. Ces textes constituent une base qui permet à un apprenant adulte de donner une signification à sa propre expérience. Cela peut constituer un pas important vers l'alphabétisation, un pas que des adultes qui présentent un

handicap intellectuel ont trouvé difficile à franchir. Des ressources de ce genre peuvent aussi sensibiliser les moniteurs et les formateurs aux expériences des apprenants adultes, aux questions quotidiennes avec lesquelles ces adultes sont aux prises et à leurs possibilités.

Dépistage

Bien que les relations entre les associations pour l'intégration communautaire (AIC) et les dispensateurs d'alphabétisation aient commencé à évoluer, ces liens sont minimes. Les liens avec les auto-intervenants et Des personnes d'abord ne sont pas non plus suffisamment développés. Ces liens devraient être encouragés pour augmenter la capacité de rayonnement des programmes d'alphabétisation auprès de cette communauté d'adultes. Le mouvement national Des personnes d'abord, avec ses groupes provinciaux et locaux, les AIC provinciales et les organismes provinciaux pour l'alphabétisation des adultes pourraient travailler ensemble à la conception d'initiatives de dépistage. Il y aurait lieu d'encourager aussi cette collaboration aux deux niveaux national et local. Les AIC et Des personnes d'abord peuvent également être en mesure de fournir des ressources qui serviraient à la formation des formateurs et moniteurs en vue de les sensibiliser. (L'Annexe fournit une liste permettant de contacter ces organismes).

Liaisons

Les obstacles auxquels se heurtent les adultes qui présentent un handicap intellectuel en matière d'alphabétisation se trouvent également dans d'autres occasions de s'instruire, qu'il s'agisse de l'éducation de base aux adultes, du rattrapage scolaire, de cours préparatoires à la formation professionnelle ou de formation professionnelle. De plus en plus d'adultes présentant un handicap intellectuel se heurteront probablement à des obstacles sur la route du système d'enseignement et de formation, et cela pour deux raisons. Premièrement, à mesure que seront surmontés les obstacles à l'alphabétisation

pour ce groupe d'adultes, ceux-ci chercheront probablement à poursuivre leur instruction. Deuxièmement, à mesure qu'un nombre croissant de personnes présentant un handicap intellectuel progressent à travers le système scolaire ordinaire, elles s'adresseront probablement au système collégial et universitaire pour compléter leurs études. L'élaboration de politiques et de programmes devrait prévenir ces tendances. Il y aurait lieu d'encourager une aide sur le plan de l'orientation, de l'information et du financement qui permette des liaisons entre ces divers ensembles de programmes.

Évaluation des programmes

L'évaluation de l'alphabétisation devrait être conçue de façon à incorporer des critères permettant d'évaluer l'accessibilité du programme à des adultes qui présentent un handicap intellectuel. Il faudrait y incorporer des critères reliés à différents facteurs qui touchent l'accès (point examiné au chapitre 6). Les évaluations devraient donc examiner les formalités d'admission à l'alphabétisation, les stratégies de formation et de perfectionnement, les initiatives de dépistage, la disponibilité du matériel didactique, l'adaptation aux besoins individuels et la satisfaction raisonnable des besoins des personnes concernées: soutien, etc.

RECHERCHE

Nous sommes moins renseignés sur les niveaux réels d'alphabétisation chez les adultes qui présentent un handicap intellectuel que chez bien d'autres groupes d'adultes. Cela provient du manque d'intégration des enquêtes sur le handicap, d'une part, et sur l'alphabétisation, d'autre part. Les futures enquêtes nationales sur le handicap devraient être conçues de façon à incorporer un ensemble de questions permettant de tester les niveaux d'alphabétisation de ce groupe. On pourrait utiliser ou adapter l'ensemble de questions de test utilisé par Statistique Canada dans la récente

enquête nationale sur l'alphabétisation. Ou encore, on pourrait stratifier les enquêtes sur l'alphabétisation de façon à y inclure un échantillon d'adultes présentant un handicap intellectuel. Le nombre des adultes faisant l'objet de l'enquête ne permettrait probablement pas de constituer un échantillon dont on pourrait tirer des estimations valables sur l'envergure du problème. Dans un cas comme dans l'autre, les données recueillies fourniraient une norme en fonction de laquelle on pourrait analyser les tendances à l'avenir. Elles fourniraient également une base à partir de laquelle on examinerait les facteurs qui facilitent ou entravent l'alphabétisation dans ce groupe.

Il faut aussi une certaine capacité de produire des données sur le nombre d'adultes qui participent à un programme d'alphabétisation, le nombre de ceux qui participent à des programmes d'éducation de base aux adultes et de ceux qui participent à un rattrapage scolaire. Cette capacité est nécessaire pour entreprendre une analyse des tendances et pour évaluer l'impact des politiques d'alphabétisation et d'autres initiatives sur l'accès des adultes handicapés à l'alphabétisation.

Notes

[1]Pour avoir une idée générale de la façon dont les règlements d'admissibilité des programmes d'assistance sociale et de revenu en nature créent dissuasion et obstacles pour les personnes qui présentent un handicap, voir Sherri Torjman, *Le revenu précaire* et *Pas de refuge dans le besoin*: L'Institut G. Allan Roeher, (Toronto: 1990).

Bibliographie

Adult Literacy and Basic Skills Unit. (février 1982). *Literacy and Numeracy Work with Mentally Handicapped Adults*. Londres

Alberta. Northern Alberta Development Council. (mars 1989). *Adult Literacy in Northern Alberta: A Background Report*. Edmonton.

Alderson-Gill & Associates Consulting Inc. (juin 1989). *Study of Literacy and Learning Disabilities*. Ottawa: Troubles d'apprentissage - Association canadienne.

Arctic College. (1990). *Arctic College Strategic Plan*. Yellowknife: Territoires du Nord-Ouest.

Barry, B. (1989). *Spreading the Word: A Handbook for Setting Up a Community-Based Literacy Program*. St-Jean: Newfoundland and Labrador Association of Youth Serving Agencies.

Bataille, L. (ed.). (1975). *A Turning Point for Literacy*. New York: Pergamon Press.

Blanton, L.P., Semmel, M.I. et Rhodes, S.S. (1987). Research on the reading of mildly mentally retarded learners: a synthesis of the empirical literature. *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing and language learning*. (Sheldon Rosenberg, ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Bray, N.W. et Turner, L.A. (1987). Production Anomalies (Not Strategic Deficiencies) in Mentally Retarded Individuals. *Intelligence*.

Brown, H.D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Cairns, J.C. (février 1988). *L'analphabétisme chez les adultes au Canada*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation.

Campione, J.C. (1987). Metacognitive components of instructional research with problem learners. *Metacognition, motivation and understanding*. (F.E. Weinert et R.H. Kluwe, ed.) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Canada. Emploi et Immigration Canada. *Rapports annuels*. (à compter de 1970/71). Ottawa.

Canada. Emploi et Immigration Canada. (avril 1989). *Le nouveau mode d'emploi: Énoncé de politiques. Une stratégie de mise en valeur de la main d'oeuvre canadienne*. Ottawa.

Canada. Santé et Bien-être Canada. (1986). *La Santé pour tous: Plan d'ensemble pour la promotion de la santé*. Ottawa.

Canada. Santé et Bien-être Canada. (1989). *Esquisse du Canada de demain. Rapport de l'Étude démographique*. Ottawa.

Canada. Statistique Canada. (mars 1990). *L'enquête sur la santé et les limitations de l'activité - faits saillants: les personnes handicapées au Canada*. Ottawa.

Canada. Statistique Canada. (juin 1988). *L'enquête sur la santé et les limitations de l'activité: guide de l'utilisateur*. Ottawa.

Canada. Statistique Canada. (mars 1990). *L'enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement*. Ottawa.

Carpenter, T. (1986). *The Right to Read: Tutor's Handbook for SCIL Program: Student Centered Individualized Learning*. Toronto: Frontier College Press.

Colombie-Britannique. Comité consultatif provincial sur l'alphabétisation (décembre 1989). *Opening the Doors to Lifelong Learning: Empowering Undereducated Adults*. Victoria: Ministry of Advanced Education, Training, and Technology.

Commission française de la Culture de l'Agglomération de Bruxelles (1987). Cycle de formation pour intervenants en alphabétisation.

Conseil international d'éducation des adultes (1988). L'alphabétisation et les handicapés: Ne nous considérez pas comme un problème. (Margaret Gayfer, ed.) L'alphabétisation en pays industrialisés: Point de mire sur la pratique. Toronto: Conseil international d'éducation des adultes.

Creative Research Group. (1987). *Literacy in Canada*. Ottawa: Southam News.

Daina A. Bruners and Associates. (mars 1989). *Fairview College's Northern Region Adult Literacy Program: The Impact of Literacy on the Lives of Students and Tutors*. Edmonton: Northern Alberta Development Council.

Doré, L. (1982). *Des gens comme tout le monde*. Montréal: Éditions coopératives St-Martin.

Doré, L. (octobre 1986). On n'apprend pas à nager dans un bain, *Alpha Liaison*. 71.

Fletcher, D. et Abood, D. (septembre 1988). An Analysis of the Readability of Product Warning Labels: Implications for Curriculum Development for Persons with Moderate and Severe Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation*. 23(3).

Forest, M. et Kappel, B. (1988). *It's About Learning: A Student Centred Approach to Adult Learning*. Toronto: Frontier College Press.

Freedman, J. (1988). *The Accessibility of Literacy Upgrading in the Community for Adults with Disabilities*. Toronto: Centre for Independent Living in Toronto.

Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: Éditions Maspero.

Freire, P. et Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, Mass.: Bergin and Harvey Publishers.

Freynet, P. (1985). *La lutte contre l'illettrisme en France*. Université d'Angers, Centre universitaire de formation continue.

Frontier College et l'Association pour la santé publique de l'Ontario (1989). *Literacy and Health: Phase I, Making the World Healthier and Safer for People who Can't Read*. Toronto: ASPO.

Gottlieb, B.W. (1982). Social facilitation influences on the oral reading performance of academically handicapped children. *American Journal of Mental Deficiency*. 87.

Gower, D. (avril 1988). *Activité sur le marché du travail des Canadiens atteints d'une incapacité*. Ottawa: Statistique Canada.

Gray, W.S. (1956). *L'apprentissage de la lecture et l'écriture*. Paris: UNESCO.

Hamilton, M.K. (1989). L'enquête sur la santé et les limitations de l'activité. *Rapports sur la santé*, 12, Statistique Canada.

Harman, D. (1987). *Illiteracy: A National Dilemma*. New York: Cambridge Book Company.

Hunter, C. et Harman, D. (1979). *Adult Illiteracy in the United States: A Report to the Ford Foundation*. New York: McGraw-Hill.

Illich, Yvan. (1977). *Le chômage créateur*. Paris: Seuil.

Johnston, P.H. (1985). *Understanding Reading Disability: A Case Study Approach*. Harvard Educational Review. 55(2).

Karassik, J.W. (1989). *Alphabétisation et troubles d'apprentissage: manuel des alphabétisateurs*. Ottawa: Troubles d'apprentissage - Association canadienne.

Katims, D.S. et Alexander, R.N. (1987). Cognitive Strategy Training: Implications, Applications, Limitations. (Mémoire présenté lors du congrès annuel, Council for Exceptional Children, Chicago, avril 1987).

Lestage, A. (1981). *Alphabétisme et analphabétisme*. Paris: UNESCO.

Letellier, Marie. (1971). On n'est pas des trous de cul. Montréal: Parti-Pris.

Levine, K. (août 1982). *Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies*. Harvard Educational Review. 52(3).

Levine, K. (1986). *The Social Context of Literacy*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Lewis, M. et Simon, R. (1986). *A Discourse Not Intended for Her: Learning and Teaching within Patriarchy*. Harvard Educational Review. 56.

Lytle, Su (automne 1988). *From the Inside Out: Reinventing Assessment. Focus on Basics*. 2(1).

Kozol, J. (1985). *Illiterate America*. New York: Doubleday.

Manitoba. Le groupe de travail sur l'alphabétisation au Manitoba, avril 1989. *Pathways for the Learner: A Strategy for Literacy for Manitobans*. Winnipeg.

Martin, J.E. et Mithaug, D. (1986). Advancing a Technology of Self-Control. B.C. *Journal of Special Education*. 10(2).

McLaren, P. (Mai 1988). Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy. *Harvard Educational Review*. 58(2).

M.T.A.C.L., printemps 1990. *Profile*. Toronto.

Miller, A. (1987). *Improving Educational Opportunities for Disabled Adults Through Open Learning*. Richmond, Colombie-Britannique: Open Learning Institute.

Ontario. Ministère de la Formation professionnelle (1988). *Annuaire ontarien des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes*. Toronto.

Oxenham, J. (1980). *Literacy: Writing, reading and social organization*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Patton, J.R. et Polloway, E.A. (1988). Curriculum Orientations. (Greg A. Robinson, ed.), *Best Practices in Mental Disabilities. Volume 2.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 304 830).

Québec. Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean) (1982). *Apprendre: une action volontaire et responsable*. Ministère des communications.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Rioux, M. (1989). *Dernier en ligne*. (Cahier ponctuel). Toronto: L'Institut G. Allan Roeher.

Rockhill, K. (1987). Gender, Language and the Politics of Literacy, *British Journal of Sociology of Education*. 8.

Saskatchewan. Ministère de l'Éducation. (février 1988). *Removing Barriers: Accessibility to Adult Basic Education for Disabled Adults*. Regina.

Scottish Community Education Council (1987). *Moving Ahead: A new handbook for tutors helping mentally handicapped adults to learn*. Edinbourg, Écosse.

Senn, C. (1988). *L'exploitation sexuelle et les personnes qui présentent une déficience intellectuelle*. Toronto: L'Institut G. Allan Roeher.

Shapiro, E. (1981). Self-control procedures with the mentally retarded. (M. Hersen, R. Eisler et P. Miller, ed.) *Progress in behaviour modification*, vol. 12. New York: Academic Press.

Sola, M. et Bennett, A.T. (1985). The Struggle for Voice: Literacy and Consciousness in an East Harlem School. *Journal of Education*. 167.

Stevens, E. W. Jr. (1988). *Literacy, Law, and Social Order*. DeKalb, Illinois: Northern Illinois University Press.

Terre-Neuve. Comité consultatif ministériel sur l'alphabétisation (1989). *Literacy in a Changing Society: Policies, Perspectives, and Strategies for Newfoundland and Labrador*. St-Jean: Ministère de l'éducation.

Terre-Neuve. Commission royale sur l'emploi et la pénurie d'emplois (1985). *Education for Self-Reliance*. St-Jean.

Torjman, S.R. (1988). *Le revenu précaire: le système de pensions d'invalidité au Canada*. Toronto: L'Institut G. Allan Roeher.

Torjman, S.R. (1990). *Pas de refuge dans le besoin*. Toronto: L'Institut G. Allan Roeher.

Toronto, conseil scolaire (octobre 1985). *The Right to Learn*. Toronto.

Turner, J.E. (1987). Social Influences on Cognitive Strategies and Cognitive Development: The Role of Communication and Instruction. *Intelligence*. 11.

TVOntario (1989). *Lifeline to Literacy: People with Disabilities Speak Out*. Toronto.

UNESCO. (1978). *Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation*.

Wagner, Serge. (hiver, 1974). *Alphabétisation et domestication - Expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles*, Discussion sur l'alphabétisation.

Whitman, T.L. (1990). Self-Regulation and Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 9(44).

Willinsky, J. (1990). The Construction of a Crisis: Literacy in Canada. *Revue canadienne de l'éducation*. 1(51).

Woods Gordon Management Consultants (octobre 1987). *The Cost of Illiteracy to Business in Canada*. Toronto: Canadian Business Task Force on Literacy.

ANNEXE A

Liste de contacts:

Organisations provinciales et territoriales pour l'alphabétisation

Literacy B.C.
c/o Invergarry Learning Centre
14525 - 110A Avenue
Surrey, British Columbia
V3R 2B4
tel:(604) 584-5424

Yukon Literacy Council
206A Hanson Street
Whitehorse, Yukon
Y1A 1Y4
tel:(403) 668-6280

Alberta Association for Adult Literacy
Box 425
Edmonton, Alberta
T5J 2K1
tel:(403) 320-3388
(403) 329-7283

N.W.T. Literacy Council
Box 8
Iqaluit, North West Territories
X0A 0H0
tel:(819) 979-4376

Saskatchewan Literacy Network
c/o Saskatchewan Institute for Applied
Science and Technology
P.O. Box 1520
Saskatoon, Saskatchewan
S7K 3R5
tel:(306) 933-7368

Literacy Worker's Alliance of Manitoba
304 - 414 Graham Avenue
Winnipeg, Manitoba
R3C 0L8
tel:(204) 943-1170
(204) 943-1180

Ontario Literacy Coalition
365 Bloor St. East, Suite 1003
Toronto, Ontario
M4W 3M7
tel:(416) 963-5787

Regroupement des groupes francophones
d'alphabétisation populaire de l'Ontario
555 Bloor St. West
Toronto, Ontario
M5S 1Y6

Regroupement des groupes populaires en
alphabétisation du Québec Inc.
App. #1, 5040, boulevard St-Laurent
Montréal (Québec)
H2T 1R7
Tél : (514) 277-9976

New Brunswick Committee on Literacy
c/o Saint John Human Development Council
Box 6125, Station A
City Market Building
47 Charlotte St., 3rd Floor
Saint John, New Brunswick
E2L 4R6
tel:(506) 634-1673
Fédération d'alphabétisation du N.B. Inc.
C.P. 459
Richibouctou (Nouveau Brunswick)
E0A 2M0
Tél : (506) 523-7660

Provincial Literacy Volunteers
P.O. Box 400
Charlottetown, P.E.I.
C1A 7K7
tel:(902) 368-3620

Comité Consultatif provincial pour
l'alphabétisation de l'I.P.E.
340 Court Street
P.O. Box 1330
Summerside, P.E.I.
Tél : (902) 436-4881

Newfoundland and Labrador Literacy Coalitions
Suite 118
15 Rowan Street
St. John's, Newfoundland
A1A 2X2

OR
Bill Barry
4A Lower Battery Road
St. John's, Newfoundland A1A 1A1
tel: (709) 576-1412

Associations provinciales/territoriales pour l'intégration communautaire

British Columbia Association for
Community Living
300 - 30 East 6th Avenue
Vancouver, B.C.
V5T 4P4
tel: (604) 875-1119

Alberta Association for Community Living
11728 Kingsway Avenue
Edmonton, Alberta
T5G 0X5
tel: (403) 451-3055

Saskatchewan Association for Community Living
3031 Louise Street
Saskatoon, Saskatchewan
S7J 3L1
tel: (306) 955-3344

Association for Community Living - Manitoba
1 - 90 Market Avenue
Winnipeg, Manitoba
R3B 0P3
tel: (204) 947-1118

Ontario Association for Community Living
180 Duncan Mill Road, Suite 600
Don Mills, Ontario
M3B 1Z6
tel: (416) 447-4348

Association du Québec pour l'intégration sociale
3958 Dandurand
Montréal (Québec)
H1X 1P7
Tél : (514) 725-7245

Canadian Association for Community Living -
Nova Scotia Division
83 Portland Street
Dartmouth, Nova Scotia
B2Y 1H5
tel: (902) 469-1174

New Brunswick Association for Community Living
86 York Street, 2nd Floor
Fredericton, New Brunswick
E3B 3N5
tel: (506) 458-8866

Prince Edward Island Association for Community Living
P.O. Box 280
Charlottetown, P.E.I.
C1A 7K5
tel: (902) 566-4844

Newfoundland Association for Community Living
P. O. Box 5453
St. John's, Newfoundland
A1C 5W4
tel: (709) 722-0790

Yukon Association for Community Living
P.O. Box 4853
Whitehorse, Yukon
Y1A 4N6
tel: (403) 667-4606

Yellowknife Association for Community Living
P.O. Box 981
Yellowknife, Northwest Territories
X1A 2N7
tel: (403) 920-2644

Le mouvement national Des personnes d'abord

Projet national Des personnes d'abord
Kinsmen Building, York University Campus
4700 Keele Street
Downsview, Ontario
M3J 1P3
Tél: (416) 661-9611

Pour les coordonnées des mouvements provinciaux et locaux, veuillez communiquer avec le Projet national, 4700, rue Keele, 2e étage.

PUBLICATIONS DE L'INSTITUT G. ALLAN ROEHER

Publiée quatre fois par année, la revue bilingue **entourage** prend comme thème la façon de laquelle les personnes peuvent vivre, apprendre, travailler et s'amuser dans leur entourage. Offrant à ses lecteurs les plus récents renseignements dans le domaine du handicap intellectuel, **entourage** est le moyen par excellence de se tenir au courant de ce qui touche la vie des personnes qui présentent un handicap intellectuel.

Abonnements: 18$ (Canada) 20$ (à l'étranger) 1 an
32$ (Canada) 36$ (à l'étranger) 2 ans
48$ (Canada) 52$ (à l'étranger) 3 ans

À la poursuite des loisirs : Des vies enrichies par la participation des personnes handicapées, 1988. 16 $

Les loisirs comme moyen de contact : Pour aider les personnes handicapées à vivre une vie plus riche au sein de la communauté, 1989. 12 $

L'efficacité des liens constructifs : L'appartenance à un groupe de soutien mutuel permet aux familles de mieux aider leurs membres handicapés à prendre le contrôle de leur vie, 1989. 12.50 $

Veiller au respect des droits : Le handicap, l'ombudsman et vous, le citoyen, 1989. 7 $

Pas de refuge dans le besoin : Les services de résidence et de soutien à domicile pour personnes handicapées, 1990. 17 $

Pouvoir choisir : Un examen du financement individualisé et du courtage de services tels que mis en oeuvre par la Community Living Society, 1991. 20 $

Pour de plus amples renseignements, veuillez contacter :

L'Institut G. Allan Roeher
Edifice Kinsmen, Université York
4700, rue Keele, North York (Ontario) M3J 1P3
téléphone : (416) 661-9611 télécopieur : (416) 661-5701